Educación inicial

La modalidad de taller en el Nivel Inicial

Recorrido y posibilidades para la educación actual

Laura Pitluk

HomoSapiens EDICIONES

Laura Pitluk

Especialista en Nivel Inicial. Profesora de Educación Preescolar. Licenciada, Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Didáctica, egresada de la UBA. Coordinadora del Taller de Construcción de las Prácticas Docentes del Instituto de Educación Superior «J. B. JUSTO», perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Profesora de diversas asignaturas y Coordinadora del Taller de Construcción de las Prácticas Docentes del Instituto de Educación Superior «S. C. de ECCLESTON» perteneciente al GCBA. Capacitadora del CEPA (Escuela de Capacitación Docente) perteneciente al GCBA. Asesora de instituciones de Nivel Inicial. Asesora de diseños curriculares y postítulos de jardín maternal. Expositora en diversos congresos, conferencias y encuentros educativos.

Autora de numerosos artículos sobre didáctica, planificación, proyectos, talleres, entre otros, en la Colección *0 a 5: La educación en los primeros años* (Novedades Educativas), en la Revista Educativa *La Obra* y en los libros *Itinerarios Didácticos para Jardín Maternal* (Hola Chicos, 2004),

Continúa en solapa
de contratapa

3008

Educación inicial

La modalidad de taller en el Nivel Inicial

Recorrido y posibilidades para la educación actual

Laura Pitluk

Patricia Berdichevsky
Ana María Porstein
Fabrizio Origlio
Edith Weinstein
Adriana González
Daniel Menéndez Vigil
Elena Santa Cruz
Claudia Díaz
María José Frá

HomoSapiens EDICIONES

Pitluk, Laura
La modalidad de taller en el Nivel Inicial : recorrido y posibilidades para la educación actual - 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2008.
272 p. ; 22x15 cm. (Educación inicial dirigida por Laura Pitluk)

ISBN 978-950-808-547-4

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Colección: Educación Inicial
Dirigida por Laura Pitluk

© 2008 · **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN: 978-950-808-547-4

Diseño editorial y tapa: Lucas Mililli

Esta tirada de 2500 libros se terminó de imprimir en febrero de 2008
en **Talleres Gráficos de Imprenta Editorial Amalevi**
Mendoza 1851/53 • 2000 Rosario • Santa Fe • Argentina

A mi familia (en la inmensa riqueza de toda su amplitud), y a mis amigos (en el colorido abanico de esas personas fundamentales que me acompañan en el camino), porque ambos son las fuentes del afecto y los encuentros que le dan sentido al trayecto, por sostener, acompañar, compartir, complementar, hacer florecer los proyectos, el camino y la vida en todas sus dimensiones.

Especialmente a mi hija Mishu, a mi marido Silver, a mi mamá Flori, a mi papá Palomo, a Santa Inés, a mis amigas más queridas, desde el agradecimiento y el amor más profundos.

Para mis amigas Ana Libedisnky y Adriana Fernández, para el Dr. Puchulu, por siempre presentes en mi corazón.

Especialmente para Nani, desde el amor y el dolor más profundos.

Índice

Agradecimientos 9
Prólogo 11
Introducción 15

Parte I. Encuadre teórico

Capítulo 1: La modalidad de taller o aula taller: historia y actualidad 21
Laura Pitluk

Capítulo 2: Los talleres en el Nivel Inicial: peculiaridades, cambios y permanencias 53
Laura Pitluk

Capítulo 3: El taller y lo grupal 67
María José Frá

Capítulo 4: Los talleres integrados en el Nivel Inicial 77
Laura Pitluk

Capítulo 5: Los talleres y los derechos del niño 87
Laura Pitluk

Capítulo 6: Talleres con las familias 105
Laura Pitluk y Paula Picco

Parte II. Ideas y propuestas

Capítulo 7: El taller en la enseñanza de la Plástica en el Nivel Inicial 123
Patricia Berdichevsky

Capítulo 8: La música, la expresión corporal y los talleres: una buena combinación para la Educación Musical 137
FABRIZIO ORIGLIO

Capítulo 9: Los talleres y la matemática 145
ADRIANA GONZÁLEZ y EDITH WEINSTEIN

Capítulo 10: Los talleres y la expresión corporal 165
ANA MARÍA PORSTEIN

Capítulo 11: ¿Por qué la modalidad de Taller para enseñar Ciencias Naturales en la Educación Inicial? 175
CLAUDIA MABEL DÍAZ

Capítulo 12: Los talleres, la lengua y la literatura 191
DANIEL MENÉNDEZ VIGIL

Capítulo 13: Los talleres y los títeres, una oportunidad para la expresión y la comunicación 215
ELENA SANTA CRUZ

PARTE III. Relatos de experiencia y algunas propuestas más a modo de ejemplo

Capítulo 14: Mis experiencias trabajando con la modalidad de taller 227
MARTA VORRASI

Capítulo 15: Nuestra experiencia en talleres integrados 231
ANA PAULA AVENDAÑO y MÓNICA BEATRIZ CORRAL

Capítulo 16: Algunas propuestas a modo de ejemplo 241
LAURA PITLUK

CIERRE Y CONCLUSIONES 259
BIBLIOGRAFÍA 267

Agradecimientos

A Mishu, compañera de la vida, mi sueño mejor; no alcanzan ni el tiempo ni las palabras para expresar tanto agradecimiento y tanto amor.

A Silver porque el amor lo hace todo posible y porque sus andamios sostienen mi vida.

A mis padres compañeros de mis trayectos y pilares en mis proyectos.

A mis amigos y hermanos, que me acompañan y me sostienen en el transcurso y los logros.

A Miguel Angel Santos Guerra cuya amistad me llena de orgullo.

A mis compañeros de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, porque sin ellos nada de esto hubiera sido posible.

A Susana Asborno, mi maestra en la fascinante tarea de trabajar en talleres, quien me enseñó con el cuerpo y la palabra.

A mis alumnos de ayer y de hoy, los pequeñitos y los adultos, que probaron y prueban conmigo las diferentes alternativas y son una de las razones fundamentales de mi vida.

A los docentes, directivos, supervisores e inspectores de Nivel Inicial de todo el país que me acompañan en las búsquedas y me permiten poner en marcha día a día estos proyectos.

Un especial agradecimiento a los especialistas, queridos amigos y compañeros de búsquedas educativas, cuya participación en este libro me llena de orgullo: a Patricia Berdichevsky, Ana Maria Porstein, Fabrizio Origlio, Elena Santa Cruz, Edith Weinstein, Adriana González, Daniel Menéndez Vigil, Claudia Díaz, María José Fra, Paula Picco.

También a los docentes que se animaron a comparir sus experiencias: Marta Vorrasi, Ana Paula Avendaño, Mónica Beatriz Corral.

Todo lo aprendemos entre todos

Cuenta una leyenda persa que, al comienzo de los tiempos, los dioses repartieron la verdad, dando a cada persona un trocito, de modo que para reconstruirla hace falta poner el trozo de cada uno.

Según esta leyenda, no hay trozo pequeño de verdad desechable. El de todos es necesario. El tuyo también. Verdad y comunicación son las dos caras de una misma moneda. Así lo ha entendido la autora de este libro, Laura Pitluk, y todos los especialistas participantes coordinados por ella, y eso dicen que hay que hacer en el aula. Todo lo aprendemos entre todos. Y eso se hace en el taller.

La modalidad del taller se sustenta en principios pedagógicos que, aunque no son exclusivos de esa propuesta didáctica, la conforman de manera esencial: partir de los intereses de quienes aprenden, cooperar para alcanzar objetivos comunes, aprender juntos, respetar a los otros, escuchar con atención, desarrollar iniciativa, aprender jugando, compartir el conocimiento y la emoción...

En el taller no desaparece el papel del docente, sino que se transforma en otro potencialmente más rico, más cercano, más estimulante y más creativo... El docente hace con los integrantes del taller «lo que la primavera hace con los cerezos». Gracias a él (o a ella) cada uno puede ser él mismo y crecer y florecer y fructificar.

Este es un libro necesario. Un libro ante el que muchos educadores y educadoras, antes y después de leerlo, se frotarán las manos. Antes, porque es un libro que probablemente estaban esperando. Después, porque su lectura no les ha defraudado y les ha llenado de ideas y de ganas.

También los padres y las madres pueden celebrar la aparición de este libro. No sólo porque pueden saber cómo trabajan sus hijos en el aula, sino porque se hacen propuestas para realizar talleres con las familias.

Este libro habla de aprendizajes cooperativos. Los talleres se realizan en grupos. En ellos se aprende a participar de forma cooperativa. Se aprende a escuchar, a hablar, a interactuar, a valorar lo que el otro dice o hace...

Este libro habla de aprendizajes prácticos. Los talleres son precisamente instancias didácticas del buen hacer. Las cosas que se hacen se recuerdan mejor que las que sólo se ven y muchísimo mejor que las que sólo se oyen.

Este libro habla de aprendizajes relevantes. Los contenidos que se trabajan en los talleres tienen un especial valor para la educación. No se trata de cuestiones baladíes, sino de aprendizajes verdaderamente importantes para las personas. Basta repasar el índice para darse cuenta de ello: plástica, expresión corporal, música, matemática, ciencias naturales, lengua y literatura, títeres... La visión globalizadora es un valor añadido a este libro que, aunque centrado en el Nivel Inicial, establece propuestas didácticas y se asienta en principios que son válidos para cualquier otro nivel.

Veamos la coherencia del libro no sólo por su contenido y finalidad, sino por la forma en que ha sido concebido y elaborado por la autora. Veamos cómo gira sobre los tres ejes que antes he comentado.

Este libro habla de aprendizajes cooperativos. Es un libro de equipo, porque la autora sabe predicar pero, sobre todo, sabe dar trigo. Es decir, que predica con el ejemplo. Por eso ha hecho un libro compartido con otros profesionales en el que la parte de cada uno es necesaria para el excelente resultado final.

Este libro habla de aprendizajes prácticos. Es un libro que nace en la práctica y que se encamina hacia la práctica. No es un libro destinado a llenar los anaqueles de las bibliotecas con conocimientos estériles, sino a orientar la práctica de quienes están cada día en las aulas. Se nota que este libro no cae de las nubes, sino que sale de las entrañas de la práctica. Este libro no lo puede escribir un simple teórico (y menos un teórico simple). Lo han escrito personas con una larga experiencia, con una profunda vinculación a la práctica.

Este libro habla de aprendizajes relevantes. Por eso ha sido escrito

desde las convicciones más profundas y desde la pasión más intensa por la educación. No es una obra salida de las mentes de diletantes que jamás han pisado un aula, sino de personas que tienen sus pies en el barro del camino.

Me imagino a la autora participando en un taller, coordinando un taller, enseñando a profesores a llevar a cabo un taller. Me imagino a mí mismo bajo sus sabias instrucciones disfrutando del placer de aprender juntos.

Ha tenido suerte el lector en dar con este libro. Ojalá tenga también suerte la autora, porque el lector o lectora que se ha acercado a sus ideas y a sus propuestas sea un profesional sensible y apasionado, capaz de llevar a la práctica aquello que aquí es todavía una propuesta innovadora.

En ese feliz encuentro de autores y de lectores, este libro desempeña un papel importante, el papel de puente por el que transitar de la teoría a la práctica, de la rutina a la innovación y de la frialdad a la pasión por la tarea.

Pues nada, a caminar por este firme, hermoso y valiosísimo puente. Después de atravesarlo, estaremos en la orilla de la innovación educativa. Y estaremos allí muy contentos.

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga, España

Los talleres implican una modalidad alternativa a la enseñanza tradicional. La modalidad de taller nació oponiéndose a las propuestas lineales y pasivas, y presenta la posibilidad de aprender con los otros en un marco participativo y democrático.

Las modificaciones en los enfoques y en las propuestas educativas que fuimos vivenciando con el paso de los años, ejercieron también sus influencias en los modos de entender y concretar los talleres: mayor o menor intervención docente, propuestas más libres o más dirigidas, actividades diseñadas o improvisadas...

Fuimos avanzando en los distintos momentos educativos y los enfoques en los cuales se sustentaron. Actualmente, analizando algunas confrontaciones teóricas y prácticas que ponen de manifiesto controversias entre lo libre y lo dirigido, las acciones de docentes y alumnos, las estrategias más adecuadas, la organización de las propuestas, el lugar de la enseñanza y el conocimiento, podemos ubicarnos en algunas conclusiones pertinentes referidas a la modalidad de taller que desarrollaremos a lo largo de este libro.

Los talleres se basan en la posibilidad de elegir entre opciones e interactuar en el pequeño grupo en función de una tarea que implica una producción compartida. Se sustentan en la construcción de una trama grupal que sostiene los procesos individuales, en la puesta en común de ideas y acciones, en una asunción y adjudicación de roles no rígida, en la comunicación, la exploración, el disfrute y el juego.

Comparte muchos de sus aspectos con otro tipo de propuestas pero, a su vez, implica una dinámica peculiar con momentos específicos que lo diferencian de otras posibles. *Fundamentalmente, debemos rescatar los valores en los cuales se sustenta, tendientes a formar sujetos participativos, autónomos y solidarios en función de metas basadas en actitudes cooperativas. Obviamente, no es la única modalidad de enseñanza basada en estos principios; sin embargo, sus características peculiares los favorecen.*

La mirada ubicada en los niños, sus intereses y sus necesidades, en las prioridades de una educación cálida, oportuna y ajustada a los valores democráticos, son factibles desde propuestas coherentes con los principios democráticos. El taller es una modalidad de enseñanza y aprendizaje, un modo de organización de las propuestas pedagógicas que, por su estilo, su enfoque y sus prioridades, favorece más que otras una educación basada en el respeto por los propios procesos y elecciones en relación con el trabajo cooperativo.

> «Aprender a convivir. He aquí una cuestión capital. Porque si nos cargamos de información que utilizamos para ignorar, despreciar, oprimir o destruir a los otros, más nos valdría ser ignorantes. De lo que se trata en la educación es de evitar que la sociedad se convierta en un infierno, en un lugar donde los fuertes viven a costa de los débiles, donde los listos se burlan de los torpes, donde los ricos explotan a los pobres, donde los blancos matan a los negros... De lo que se trata en la educación es de conseguir que cada persona se convierta en ciudadano capaz de respetarse a sí mismo y de respetar a los otros viviendo en paz. Una paz asentada en la justicia y no en la mera ausencia de conflictos» (Santos Guerra, 2006).[1]

Una educación que priorice el respeto y la escucha, la justicia y la distribución de saberes, la equidad y la participación, como un modo de recuperar lo perdido, aquello que hemos ido dejando en el camino distraídos por el consumo, el individualismo y la eficiencia, arrebatadores de lo verdaderamente importante.

Volver a las fuentes, retomar la ideología perdida, ubicar a los valores en el centro de los escenarios didácticos nunca implica olvidarnos de la función de transmitir y transformar que la escuela debe asumir

1. Santos Guerra, M. A. (2006) «El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad». En: Boggino, N. (coord.) (2006) *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula.* Homo Sapiens. Rosario.

responsablemente. Significa redefinir las metas y las prioridades educativas, recordando que los procesos de enseñanza y aprendizaje no son neutros y que la ética y el conocimiento deben recorrer un camino conjunto y complementario.

> «Si la tendencia actual es a transformar el conocimiento en un valor de cambio, en una mercancía, no parece posible que la educación, como práctica de la libertad, pueda constituirse. No se trata, en la educación para la libertad, de saberse mercancía, se trata de conocerse a sí mismo y cuidarse como sujeto en la intersubjetividad y la transformación de la realidad, que son las formas de constituirnos como ciudadanos participativos y dialogantes, aumentando la potencia de actuar. Es decir, constituirse en sujetos que, porque conocen, toman la palabra y asumen el poder para actuar "culturalmente", y en definitiva, "revolucionariamente".
>
> Si entendemos las cosas así, la educación para la libertad, desde el conocimiento dialógico y político, es relacionarnos con la esperanza» (Cullen, 2004).[2]

Desde esta mirada, se trata de considerar las búsquedas y los encuentros de nuevas alternativas, el reencuentro con la riqueza de lo posible y las modalidades que aportaron opciones tendientes a los mencionados principios y logros.

Si bien este libro presenta la modalidad de taller refiriéndose a educadores y alumnos pequeños, todo lo presentado es absolutamente adecuado (y fue puesto en marcha) tanto con alumnos de diferentes edades y ciclos educativos, como con los propios docentes y con profesionales de otras disciplinas, con padres, con niños y adultos agrupados por una temática específica (por ejemplo, la educación por los derechos humanos o el abordaje de una enfermedad crónica como la diabetes). Entonces, nos referimos a educadores-coordinadores de los talleres desde la amplitud de posibilidades que nos brinda esta modalidad.

2. Cullen, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación.* Paidós. Buenos Aires.

Las fotografías incluidas en el libro —a excepción de las que aparecen en los capítulos 3, 6 y 13, cuyo origen se indica en cada caso— pertenecen al trabajo en talleres integrados realizado en el Jardín de Infantes Integral N° 1, Distrito Escolar 9°, GCBA.

PARTE I

Encuadre teórico

Capítulo 1

La modalidad de taller o aula taller: historia y actualidad

LAURA PITLUK

La modalidad de taller implica una organización específica de la situación de enseñanza nacida del deseo de encontrar otras posibilidades educativas, otras modalidades de acceso al conocimiento, basado en propuestas y vínculos menos lineales que dejen entrar el juego, el placer por aprender y la vida democrática al aula. Se trata de una modalidad que nació como alternativa a las prácticas conocidas, en el intento de modificar el estilo tradicional, basado en docentes depositarios del saber y dueños de las verdades que debían inculcar a sus alumnos, pasivas «hojas en blanco» a la espera de la absorción lineal de conocimientos.

Sustentada en el aprender haciendo, en el lugar central de los sujetos de aprendizaje, sus intereses y necesidades, y en el papel del educador como un coordinador acompañante de estos procesos, la modalidad de taller puso en juego muchos aspectos que, basados en las teorías de una época determinada, marcaron una forma especial y específica de una importante riqueza educativa.

Importante desde:

- el enfoque que pone en juego,
- su valor educativo,
- la riqueza de las propuestas a favor de las construcciones propias y compartidas
- el significado de actuar en función de estrategias respetuosas y participativas,

- el lugar del conocimiento que se genera aprendiendo con los otros y formando parte de un grupo,
- las relaciones educativas dinámicas.

Basada en estos criterios, dejó de lado algunos puntos importantes:

- el papel diferenciado de los educadores (no como únicos depositarios de todo el saber, pero sí como responsables de los procesos de enseñanza),
- los espacios educativos como generadores de conocimientos socialmente válidos que implican el diseño y la puesta en marcha de saberes específicos a ser abordados,
- las intervenciones docentes reconocidas como parte fundamental de las instancias educativas y no como interferencias a las actividades y procesos de los sujetos que aprenden.

La modalidad de taller se conoció, en sus inicios, como metodología de Aula Taller. Con el paso del tiempo y adecuándose a los cambios educativos, se comenzó a definir como modalidad educativa y no como metodología, ya que hace referencia a un modo específico de organizar las propuestas de enseñanza en función de determinados ejes que analizaremos a lo largo de este libro. Y, como toda propuesta de enseñanza, pone en juego diversas estrategias metodológicas en concordancia con las metas que se propone alcanzar, los contenidos a trabajar, los recursos, materiales, tiempos y espacios con que se cuenta, el momento y las necesidades grupales. Las estrategias metodológicas se refieren al modo de organizar y desarrollar las propuestas, consignas e intervenciones docentes.

Por otra parte, en el Nivel Inicial, se adoptó como denominación la de «salas taller» o directamente «talleres», para adecuarla a las especificidades de este nivel educativo en el cual nos referimos a «salas» y no a «aulas».

La metodología de Aula Taller, entonces, nació oponiéndose a la escuela tradicional desde la mirada del aprender alejado de las clases expositivas, pasivas y basadas en tareas individuales que radican en la escucha de un docente único depositario del saber y por lo tanto único habilitado también para centralizar la comunicación.

Dos de las autoras más renombradas en relación a esta temática escribían en su libro «Aula Taller»:

> «Proponemos la reflexión, el cuestionamiento de concepciones teóricas y modos de actuar y el replanteo de problemas como un medio al que conviene recurrir permanentemente

para avanzar en el camino de la aproximación al conocimiento» (Pasel con la colaboración de Asborno, 1990).

«Se podrían sintetizar todos los supuestos de la escuela tradicional en una sola expresión: el enseñar es superior al aprender.

Tal supuesto no permite captar la esencial unidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; distorsiona y hace rígidos los roles de los protagonistas. Hasta los fija espacialmente: el docente, al frente; cada alumno sentado en su lugar viendo el pizarrón entre las nucas de sus compañeros. Desestima así las relaciones entre educandos como posibilidad de aprendizaje compartido, visualizándolas sólo como ocasión de distracción y desborde.

El desarrollo de la clase consiste, en el mejor de los casos, en un diálogo entre el docente y aquellos alumnos que poseen cierta rapidez para asociar conceptos y se animan a responder, mientras que el resto se convierte en una mayoría silenciosa, pasiva porque no se le da el tiempo ni la oportunidad necesarios para expresarse.

Se considera al grupo como una suma de individualidades y, contradictoriamente se imparte la enseñanza como si el grupo fuera un todo homogeneo» (Pasel con la colaboración de Asborno, 1990).[1]

Cabe destacar que en el libro citado en el párrafo anterior (acorde al año en que fue escrito) se hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, desde la mirada actual, podemos reconocer que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos intensamente relacionados pero diferentes. Retomando a Fenstermacher (1989)[2] podemos señalar que la razón de ser de la enseñanza es generar aprendizajes pero que, sin embargo, ambos procesos no tienen entre sí una relación ni lineal ni de «causa y efecto», sino de sentido; esto significaría que la enseñanza puede no ser seguida por el aprendizaje, porque en dicho proceso ejercen influencia diversos factores personales, grupales, contextuales, además de la propia enseñanza; por otra parte, no todo lo que

1. Pasel, S. y S. Asborno (1990) *Aula Taller*. Aique. Buenos Aires.
2. Fenstermacher, G. (1989) «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza». En: Wittrock, M. (1989) *La investigación en la enseñanza I*. Paidós, MEC. Madrid, Barcelona.

se aprende es motivado por un proceso de enseñanza específico. En función de estos aspectos, no podemos pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino en dos procesos diferenciados pero complementarios: el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

En los orígenes mencionados en los párrafos anteriores, se hacía referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje como un continuo, y se consideraba válido e importante tomarlo como un mismo proceso. En la actualidad podemos reconocer la importancia de cada uno de estos procesos como dos instancias complementarias que se necesitan mutuamente pero que no están unidas de manera imprescindible.

Volviendo a apoyarnos en Ferstenmacher (1989) podemos plantear que en la situación de enseñanza siempre deben estar presentes un sujeto que tiene algo para enseñar, otro u otros que tienen algo para aprender y un conocimiento válido a ser enseñando y aprendido. Aunque nunca desde el lugar del saber absoluto de unos y la ignorancia total de los otros, ni desde la creencia en que si uno enseña el otro indefectiblemente aprende, ni desde la incorrecta fantasía de que se pueden manipular desde el exterior los procesos personales de aprendizaje. Sí desde la seguridad de que el enriquecimiento de las posibilidades de aprendizaje depende del tipo de enseñanza que se brinde; sí desde la convicción de que los modos de enseñar determinan la riqueza de los logros; sí desde la certeza que los modos de comunicación y vínculos que se establecen en las situaciones de enseñanza ejercen fundamentales influencias en el desarrollo y logros de los que aprenden.

Desde la mencionada oposición a la enseñanza tradicional, la modalidad de taller sentó sus bases en la interacción y el intercambio entre los alumnos constructores de sus propios conocimientos, en la importancia del grupo como facilitador de los aprendizajes, en el trabajo en pequeños grupos alrededor de una tarea, en la producción compartida, en un docente observador y acompañante de los procesos que pone en juego su rol desde un liderazgo democrático. También en la importancia de seleccionar las propuestas priorizando los intereses de los alumnos, incorporando los «emergentes» y proponiendo actividades centradas en el juego, la exploración activa y el aprender haciendo.

Estas ideas se confundieron muchas veces con el planteo de un docente que no planifica las propuestas ni aborda contenidos más allá de los centrados en lo grupal, la creatividad y la autonomía (aspectos fundamentales, pero no suficientes). Muy por el contrario, como toda propuesta de enseñanza, implica la presencia de contenidos y actividades previamente planificadas desde una dinámica sustentada en el trabajo en subgrupos, el intercambio, la construcción conjunta de los

conocimientos, el aprendizaje compartido basado en los acuerdos que posibilitan que un grupo se centre alrededor de una tarea que implica cooperar para una producción común.

> «En los talleres se aprende a elegir entre distintas opciones, producir con otros, a compartir los procesos y a llegar a resultados que se deciden de manera conjunta. Para esto es necesario plantear las propias ideas y escuchar las de los demás, buscar acuerdos que incluyan las diferentes opciones presentadas por todos, acercarse a la posibilidad de compartir, cooperar, co-pensar, sentirse parte protagonista del grupo y/subgrupo, resignificar el reconocimiento de que una producción colectiva incluye los aportes de cada uno que se enriquecen en función del trabajo conjunto» (Pitluk, 2006).[3]

Ahora bien, con las mejores intenciones, en demasiadas ocasiones creemos que estamos desarrollando un trabajo grupal y compartido, pero en realidad se desarrollan tareas individuales en las cuales —en el mejor de los casos— se realizan algunos intercambios, pero no se crea la necesidad de trabajar con los otros ni un verdadero trabajo solidario y compartido. Por esta razón, la reflexión sobre los modos de llevar adelante las propuestas, analizando constantemente la coherencia entre lo que se piensa-siente-dice-hace, favorece la puesta en marcha de acciones e intervenciones que posibiliten las tareas conjuntas, la comunicación y los acuerdos, las producciones grupales.

Podemos determinar que los ejes que identifican a la modalidad de taller implican una organización específica y diferente de las situaciones de enseñanza que es en general desconocida y difícil de comprender cuando no se la vivenció personalmente. Esto lleva a implementar propuestas a las que denominamos «taller» y que en realidad no lo son, confundiéndose el desarrollo de actividades grupales con la implementación de talleres. Por el contrario, sucede también que se realizan propuestas de taller desconociendo que las mismas están poniendo en práctica los aspectos que necesita una propuesta para ser considerada taller.

Las propuestas de taller pueden tener en común con otro tipo de propuestas las concepciones sobre educación, enseñanza y aprendizaje, los aspectos a abordar y los modos de hacerlo; pero la peculiaridad

3. En: Harf, R., F. Origlio, L. Pitluk, J. Ullua (2006) *¿Qué pasa con el juego en la educación inicial?* Editorial Hola chicos. Buenos Aires.

de la dinámica y los momentos en los cuales se organiza un taller ponen en juego una modalidad diferente que determina acciones y tareas específicas.

Ejes básicos que caracterizan a la modalidad de taller

«Para que una propuesta sea considera taller es necesario que plasme:

- El interjuego entre la reflexión y la acción, entre la teoría y la práctica.
- Un ida y vuelta entre la tarea individual, en pequeños grupos y en grupo total, prevaleciendo las actividades en subgrupos porque son las que favorecen la interacción, los intercambios y la producción compartida.
- La elección entre diferentes propuestas, aspectos a trabajar, materiales, acciones, resoluciones.
- La realización de producciones, no necesariamente materiales, que deben hacerse paulatinamente con los otros.
- La búsqueda de acuerdos para la organización y realización de las tareas conjuntas, desde la autorregulación grupal que implica la toma de decisiones autónomas y compartidas.
- La puesta en común de lo producido en cada subgrupo a fin de enriquecer lo realizado con los aportes de los otros.
- La síntesis de las coincidencias y disidencias de lo producido en cada subgrupo buscando acuerdos y desacuerdos, analizando las diferentes formas de resolución y puesta en marcha.
- La mirada puesta en lo grupal, que favorece la conformación de grupos con una distribución flexible de roles permitiendo la riqueza de mirar la realidad desde distintas ópticas, sin estereotipos que dificulten el desarrollo personal de cada integrante
- La devolución del proceso grupal a fin de reflexionar con los niños acerca de las actitudes y acciones que implican el respeto por los otros y favorecen la tarea conjunta.

- La integración de los procesos personales en las propuestas grupales desde el reconocimiento de que los aprendizajes y procesos individuales se enriquecen desde las interacciones e intercambios.
- El abordaje dinámico de contenidos y tareas desde el placer y el juego» (Pitluk, 2006).[4]

Podemos destacar además otros elementos importantes sobre los cuales se sustenta la propuesta de taller:

- La consideración de la situación de enseñanza como un encuentro entre docentes que enseñan, alumnos que aprenden y contenidos o conocimientos a ser enseñados y aprendidos, priorizando lo grupal como motor para esos aprendizajes personales.
- La búsqueda de coherencia entre la teoría y la práctica, entre lo que se piensa-siente-dice-hace.
- El aprender haciendo, explorando, participando activamente, produciendo conjuntamente e interactuando con los otros.
- La implementación de distintas técnicas que crean la necesidad de trabajar con los otros valorizando al grupo como espacio de aprendizaje.
- La asunción y adjudicación de roles que necesariamente se observa en todo grupo y que ejerce influencias importantes en la dinámica grupal y en los aprendizajes individuales.
- El educador como enseñante-coordinador-guía-acompañante de los procesos de aprendizaje y responsable de las situaciones de enseñanza.
- El alumno como protagonista-responsable-hacedor de sus propios procesos.
- La sala como un taller en el que todos son productores de su propia realidad y de sus propios conocimientos.
- La tarea como el motor que lleva al grupo a la producción.
- Las consignas que favorezcan un trabajo autónomo y autorregulado.
- La conformación de un espacio que promueva realmente la participación y la tarea compartida a través de materiales que posibiliten el accionar concreto.
- La consideración de las posibilidades del desarrollo y su incidencia en la realización de las propuestas pedagógicas.

4. Pitluk, L. (2006) *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo.* Homo Sapiens. Rosario.

- El aprendizaje ligado al juego, al placer, a la vida.
- El desarrollo de ideas y acciones creativas por parte de alumnos y docentes.
- La importancia de elegir entre opciones de acuerdo con las necesidades e intereses propios y compartidos.
- La consideración de la realidad externa e interna de los participantes, conociendo y teniendo en cuenta siempre la realidad concreta de los que aprenden.
- La articulación de instancias de producción con otras de reflexión y/o conceptualización, y un acercamiento a niveles cada vez más elevados de conceptualización.
- «La información —la herramienta teórica— debe ser abordada desde lo cotidiano para hacerlo comprensible, para dar valor de uso a esa herramienta teórica en una praxis» (Pichon-Riviére, 1985).

Todo esto implica enfocar integralmente el proceso de enseñanza y aprendizaje; y dar lugar a las opiniones, elecciones, a la creatividad, a la manifestación de acuerdos y desacuerdos, a la búsqueda de coherencia. Así se parte siempre de la realidad concreta de los alumnos, se enriquece la dinámica grupal, y maximizan las posibilidades de todos.

Algunos puntos a destacar

Las técnicas operativas: Retomando a Pichon-Riviére (1985), podemos decir que se caracterizan por estar centradas en la tarea y por privilegiar la tarea grupal en función de sus objetivos. Las propuestas de actividades (considerando el mencionado interjuego de tareas grupales, individuales y, por sobre todo, subgrupales) se desarrollan incluyendo la implementación de técnicas operativas, que ayudan al grupo a operar alrededor de la tarea a realizar.

Las técnicas típicas se pueden organizar en función de los tres tipos de tareas planteadas (encontrarán variados ejemplos de ellas, adecuadas al Nivel Inicial, en la segunda parte de este libro):

1. Técnicas de trabajo en grupo total: *torbellino de ideas.* A partir de una consigna se propone que el grupo aporte información y sus propios pensamientos con respecto a una temática, desde la libre asociación de ideas; se utilizan, en general, en las primeras actividades de los talleres. Por ejemplo, si se desarrolla un taller con educadores para trabajar sobre la modalidad de taller, se presenta la consigna *«¿Que entendemos*

por taller?» solicitando que vayan planteando espontáneamente sus ideas al respecto, luego de lo cual, el coordinador presentará la conclusión, referida a que el producto de ese torbellino integra todo lo que ese grupo piensa acerca de una propuesta de taller; a continuación será necesario abordar desde otra actividad en subgrupos todo lo necesario para completar esa información; por ejemplo, a través de la lectura de material teórico referido a este tema.

El *debate parlamentario o juicio oral* hace referencia a un trabajo en dos grandes grupos, uno de los cuales asume la defensa de alguna propuesta, mientras que el otro cumple el rol de detractor. Se utiliza para discutir acerca de alguna temática o situación que resulte conflictiva e implique la presencia de diferentes posturas, siendo a veces necesario asumir ideas contradictorias con las propias (situación que enriquece la posibilidad de comprender diferentes puntos de vista y opiniones). Por ejemplo, en el taller con educadores recientemente mencionado *se propone discutir acerca de la riqueza o no del trabajo en subgrupos,* porque es una temática conflictiva para ese grupo de docentes en relación con la posibilidad de implementar los talleres con sus alumnos; un grupo asume la defensa y el otro el «ataque» al trabajo en pequeños grupos; seguramente algunos de los participantes del grupo de «los defensores» estará en contra del mismo y, sin embargo, deberá buscar argumentos para defenderlo, porque esa es la tarea de su subgrupo; eso le permitirá contactarse con algunos de los beneficios del trabajo en subgrupos. Esta no es una técnica pertinente para el Nivel Inicial.

2. Técnicas de trabajo en pequeños grupos: *de reflexión con los otros, collage, role playing o dramatización o juego de roles, dramatización con títeres, cuchicheo.* En todas, se presenta una consigna para trabajar en el subgrupo en función de una temática específica y durante un período de tiempo determinado previamente por el coordinador; luego se realiza la puesta en común de lo producido por cada subgrupo, en la cual se comienza presentando el trabajo de uno de los pequeños grupos, se solicita que los subgrupos no autores de la producción presentada den sus opiniones e ideas sobre la misma, luego se expresan los autores y se da lugar a otro de los trabajos, y así sucesivamente. La tarea del coordinador será entonces plantear las coincidencias y disidencias, agregar las información necesaria y establecer las conclusiones que no hayan sido expuestas por el grupo. *La dramatización con títeres* suele utilizarse en propuestas que implican un alto grado de movilización y/o exposición, motivo por el cual expresarse a través de los títeres facilita el abordaje de la temática (por ejemplo, en el trabajo sobre *las «escenas temidas»*

de la coordinación de un taller; es más sencillo poner ciertas cuestiones de manifiesto valiéndose del títere que con el propio cuerpo a través de una dramatización, siendo ambas —al igual que el collage— opciones que posibilitan conectarse con sentimientos y vivencias de un modo diferente que reflexionando sobre ellas y comunicándolas a través de las palabras). La técnica del *cuchicheo* se diferencia de las otras porque se desarrolla de a dos personas, comentando y dialogando durante un período de tiempo para luego poner en común los acuerdos, los desacuerdos y los enriquecimientos mutuos; por esto no es significativa para el Nivel Inicial, aunque puede reformularse para adecuarla (por ejemplo, pidiéndoles a los chicos que *«conversen sobre algún tema o busquen información en un libro o elijan una imagen de a dos»).*

3. Técnicas de trabajo individual: ***de reflexión personal.*** Implican un momento personal de reflexión y/o producción acerca de una temática, por eso no se utiliza comúnmente en el Nivel Inicial, aunque se puede solicitar a los niños que la realicen con sus familias previamente al desarrollo del taller en la institución escolar (por ejemplo, *traer una receta, una imagen, un relato seleccionados con los familiares*). Por lo general, en el desarrollo del taller, no es posible destinar un tiempo a la presentación individual de las ideas porque se pierde la dinámica propia del taller, más bien es conveniente integrarlas en el trabajo en subgrupos y que sea esta producción compartida (que integra las reflexiones individuales) la que se ponga en común. Por ejemplo, en el mismo taller presentado en el punto 1, en vez de comenzar por el torbellino de ideas, se comienza con la propuesta de definir individualmente por escrito *«¿Qué entendemos por taller?»*, y se guarda esa definición para realizar la evaluación personal del taller a partir de ella al finalizar el mismo, o para incorporarla al trabajo subgrupal sobre la misma consigna, una vez que cada uno haya logrado formular la propia, y que de este modo sea la conclusión grupal la que «se pone en común»).

Es importante resaltar la necesaria creación y recreación de las *técnicas operativas típicas* por parte de cada institución y cada docente.

Cabe destacar especialmente que esto es esencial en el Nivel Inicial, porque no podemos plantear la transferencia directa de estas técnicas al trabajo con los niños pequeños, sino más bien pensar en actividades específicas adecuadas para ellos, que impliquen especialmente el trabajo en subgrupos.

El trabajo subgrupal: en los pequeños grupos los sujetos se sienten con más posibilidades de comunicarse de forma fluida, presentar

sus ideas y reflexionar con los otros. Cada uno puede aportar desde su propia óptica y todos se enriquecen en el intercambio y la interacción, la búsqueda de acuerdos, el aprendizaje de aceptar las disidencias, la riqueza de las producciones integradoras.

Las tareas en pequeños grupos son posibles si se sostienen en una trama grupal que se prioriza constantemente; no podemos pretender que los alumnos trabajen en forma grupal en el taller si el resto de las propuestas son individuales y no tenemos una mirada centrada en la riqueza del trabajo conjunto. Asimismo, el trabajo en pequeños grupos favorece la conformación de un grupo con los beneficios que esto trae para los educandos, para los educadores y para la tarea.

Desde la mirada de los docentes, el trabajo en subgrupos puede producir temor y considerarse como una sobrecarga, sin embargo, puede ser un espacio de mayor disfrute y distensión. Si las propuestas permiten que los subgrupos organicen de manera autónoma su tarea, se autorregulen y produzcan alcanzando los acuerdos que lo permitan, la tarea del coordinador lejos de complicarse se enriquece. El placer de observar producir a los alumnos de forma compartida, sostener los procesos grupales, acompañar en las elecciones y decisiones e intervenir cuando es necesario para abordar los obstáculos y enriquecer la tarea, no es comparable con ninguna otra modalidad docente y forma parte de la función de enseñar. Sin embargo, si las propuestas son demasiado complicadas o diversificadas y la presencia docente es esencial para desarrollarlas, el trabajo en subgrupos se transforma en una tarea agotadora e inalcanzable. Por esto, es fundamental seleccionar adecuadamente las actividades a fin de garantizar que las mismas permitan un trabajo autónomo aunque supervisado y asesorado, que integre lo personal en lo grupal y posibilite la participación respetuosa de todos, cada uno desde su rol peculiar.

Es necesario elegir un «portavoz o vocero» del proceso grupal y el trabajo desarrollado, para no superponerse al transmitir las ideas en la puesta en común general de todo lo realizado. Esto implica que la persona que asume este rol, con la consecuente responsabilidad de comunicar aquello que el subgrupo haya decidido comentar a los otros subgrupos, debe dejar de lado las opiniones personales que lo alejan de su tarea y del rol de representante grupal; es fundamental que luego de este momento se brinde la posibilidad al resto del subgrupo de agregar aquello que considere pertinente y que este rol sea rotativo para que todos cuenten con la posibilidad de asumirlo y no recaiga siempre sobre la misma persona.

La tarea: el grupo y cada sujeto necesita centrarse en la tarea para producir. Es la tarea la que pone en juego los objetivos y los contenidos a abordar. En todo trabajo existe un momento de *pre-tarea* que implica contactarse con la consigna a realizar, sus características y sus metas. Esto adquiere mayor relevancia si la propuesta es en subgrupos o en grupo total, porque implica la organización del grupo, la distribución de roles y acciones particulares, los primeros acuerdos. Desde el rol de la coordinación es muy visible y disfrutable el momento en el cual el grupo «se puso en tarea». Cuando el tiempo de pre-tarea se extiende más de lo esperable y deseable es muy probable que se haya presentado algún obstáculo que sea necesario detectar, abordar y en lo posible solucionar. Los mismos pueden referirse a la temática, a lo grupal, a los roles, a la consigna, a la dinámica. Es conveniente darle al grupo el tiempo necesario para que lo resuelva por sí mismo y colaborar cuando se transformó en una imposibilidad para el grupo de «operar en función de la tarea». Es importante observar especialmente que las tareas a desarrollar en los subgrupos impliquen la misma importancia y el mismo tiempo de duración; si alguna resulta más interesante para los alumnos esto dificultará la distribución en los subgrupos de acuerdo a las propias elecciones y decisiones, y si alguna resulta más larga esto dificultará la dinámica del taller y la necesaria compatibilidad entre los tiempos de trabajo subgrupal y del grupo total.

Las consignas: deben ser lo suficientemente claras y concisas para favorecer su comprensión y la resolución de las tareas, y asimismo, lo suficientemente amplias y abiertas para favorecer la diversidad de respuestas que cada grupo puede dar en función de las propias ideas y decisiones. En los talleres, las propuestas de actividades en los diferentes subgrupos pueden ser las mismas, y en consecuencia, las consignas de trabajo también (por ejemplo, en un taller de instrumentos musicales cada subgrupo realizará instrumentos y elegirá los materiales que considere para realizarlos) o pueden ser diferentes (por ejemplo, se distribuyen en los subgrupos según el tipo de instrumento que quieren realizar, maracas, sonadores, etc.). La segunda opción siempre es más conveniente porque implica la propia elección de cada uno en función de la tarea a desarrollarse en el subgrupo. Si las consignas son adecuadas y lo grupal no presenta dificultades, los subgrupos se podrán autorregular, pasar por el necesario momento de pre-tarea, centrarse en la tarea y producir conjuntamente.

La co-coordinación: la presencia de dos educadores coordinando los talleres posibilita la verdadera mirada sobre lo grupal, ya que la persona que coordina, propone las tareas, explicita las consignas y los tiempos, difícilmente podrá observar con profundidad la dinámica y decidir cuándo y cómo intervenir favoreciendo los procesos grupales. Lo ideal es que una persona realice la coordinación directa de la tarea y la otra complete y/o aclare las consignas, la información, los aspectos relevantes. La mejor manera de poner en marcha la co-coordinación es de forma rotativa, es decir, un docente coordina una actividad mientras el otro realiza la co-coordinación invirtiéndose los roles en la actividad siguiente; esto permite no estereotipar los roles y brinda la oportunidad de observar y accionar en el taller desde ópticas diversas.

El trabajo de co-coordinación enriquece y facilita, implica una doble mirada sobre las acciones y producciones, el intercambio de puntos de vista acerca del grupo y sus miembros y permite poner en juego también en la coordinación del taller el valor de trabajar con los otros, cooperar, acordar, intercambiar y disentir. Sin embargo, en este caso tampoco es sencillo, porque implica renunciar a las propias ideas como exclusivas, aceptar las de los otros, alejarse del individualismo, aprender a escuchar y compartir, aceptar las diferencias, y estos aspectos implican por lo general un cambio en las modalidades docentes y las experiencias escolares vividas e incorporadas. Cuando se logra, es de gran enriquecimiento y placer, nada más interesante que compartir las ideas, mantener intercambios acerca de las dudas surgidas, buscar conjuntamente posibles soluciones y diseñar propuestas con otros. Pero la realidad escolar no nos brinda muchas posibilidades para esto: falta de personal, de tiempos, de espacios, y esa carrera constante que vivimos los educadores sin saber muy bien por qué ni detrás de qué logros. Cuando podemos detenernos a pensar en lo verdaderamente importante, en las prioridades, en los aspectos ideológicos y en el tipo de sujeto que queremos formar, logramos encontrar algunas posibilidades o al menos no alejarnos de las metas educativas valederas; entonces encontramos que los profesores de música y educación física, los directivos, las celadoras, lo padres, pueden colaborar, y que si la institución trabaja en función de las mismas prioridades podemos acceder a momentos en los cuales poner en juego la co-coordinación. Y si esto no ocurre, lo que deberemos hacer será agudizar nuestra mirada docente buscando las mejores instancias, en función de los niños y la tarea educativa de los cuales somos absolutamente responsables. Seguramente, esto redundará en las producciones grupales, en el desarrollo de las tareas, en los aprendizajes alcanzados y en el acercamiento a las metas educativas.

Las producciones: una de las características fundamentales de los talleres es que las diferentes actividades impliquen la realización de producciones; las mismas no necesariamente deben ser materiales, puede tratarse (por ejemplo) de una dramatización o un trabajo de reflexión. La producción le pertenece al subgrupo o a las personas autoras de la misma, y al grupo total participante del taller; no necesariamente debe materializarse para el exterior, cuando los pequeños grupos realizan una dramatización están produciendo algo y mostrando lo producido, aunque nadie externo al taller lo pueda comprender, la producción existe para los que pertenecen al grupo y participaron de las tareas.

En un taller se pueden ir realizando *producciones parciales que se integran en una final* (por ejemplo, se van construyendo diferentes juegos matemáticos que se van enriqueciendo en le desarrollo de cada encuentro y formarán parte del «circuito de juegos matemáticos» que se abrirá en la sala), *producciones parciales que dan paso a una producción final diferenciada* (por ejemplo, se realizan en los distintos subgrupos diferentes juguetes en cada encuentro, cada uno implicando mayor complejidad en relación al tipo de producción y al trabajo con los otros), o *producciones individuales que forman parte de una subgrupal o grupal* (por ejemplo, cada alumno va construyendo en cada encuentro diferentes objetos que formarán parte del circo realizado en cada subgrupo o del circo que se construirá en el grupo total con los aportes de lo producido en cada subgrupo).

Como puede reconocerse en los ejemplos presentados, siempre se va tendiendo a la producción compartida y al trabajo conjunto.

Los emergentes: durante mucho tiempo se creyó que el modo óptimo de considerar los intereses y necesidades de los aprendices se basaba en seleccionar las propuestas a realizar exclusivamente en función de los «emergentes» que surgen de los alumnos. Entonces, una actividad era adecuada si partía de una idea, pedido o propuesta del propio grupo. La conocida «pedagogía del emergente» llevó, en muchas ocasiones, a considerar que el docente no debía elegir qué contenidos enseñar ni a través de qué propuestas, sino esperar aquello que surgía del grupo para poder decidir qué aspectos trabajar; si, por el contrario, el docente tomaba «sus propias decisiones» sobre los aspectos a abordar, era considerado un docente tradicional que no respetaba los intereses y necesidades de los educandos.

Avanzando en las diferentes etapas e ideas, comenzamos a comprender que toda decisión acerca de las propuestas de enseñanza a realizar debe ser asumida por los docentes, teniendo en cuenta tanto los

intereses de los alumnos (que pueden expresarse directamente o ser reconocidos por los educadores a partir de indicios o indicadores) como las características del grupo, de la edad, del contexto institucional y social, el momento, los contenidos que se consideran pertinentes, las prioridades educativas de cada etapa.

En los talleres se trabaja considerando todos estos aspectos e incluyendo a los emergentes siempre que sean significativos para la tarea y para todo el grupo; por otra parte, el docente coordinador puede decidir en qué momento los incorpora en las propuestas o qué propuestas organiza teniéndolos en cuenta.

Es fundamental comprender que no se necesita «esperar» que surja un emergente para decidir qué propuesta de enseñanza realizar porque los educadores, como responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje, deben asumir las elecciones, el diseño y desarrollo de las propuestas educativas.

El espacio, los materiales, los tiempos, la cantidad de participantes: coherente con todo lo planteado el espacio debe facilitar la adecuación a las diferentes actividades y tareas, debe posibilitar las modificaciones y reestructuraciones, los cambios y movimientos necesarios y enriquecedores. El mobiliario estático, sin posibilidades de moverse y adecuarse a las propuestas y al trabajo en subgrupos (como por ejemplo los pupitres atornillados al suelo en una escuela secundaria), obstaculiza fuertemente el desarrollo y la dinámica de los talleres.

Los materiales, acompañando estos procesos, deben ser lo menos estructurados que sea posible para facilitar las distintas posibilidades y decisiones; es decir, ser de «usos múltiples», aunque de ninguna manera se descarta ningún tipo de material siempre que favorezca la exploración y la creatividad.

La anticipación y el respeto por los tiempos son de gran importancia, los momentos demasiado extensos o acotados condicionan las tareas grupales. Anticiparlos, reflexionando previamente acerca de la distribución y el manejo óptimo, facilita la dinámica de las tareas, las producciones grupales y el rol de la coordinación.

El número de participantes de cada taller también determina las fortalezas o debilidades de un taller, si es excesivo el trabajo en subgrupos pierde sus posibilidades y la puesta en común se hace imposible; si es escaso, no permite la riqueza de los intercambios y los diferentes aportes grupales.

La realidad externa y la realidad interna: para referirnos a este aspecto es oportuno retomar el libro *Talleres de vida. Educación por los Derechos Humanos. Cuadernos para la práctica 2*:

> «Ponemos el acento en la participación creativa y en la reflexión crítica sobre nuestra realidad externa e interna, sobre el afuera y el adentro. Cuando nos referimos a nuestra realidad externa, reflexionamos sobre los demás, sobre la sociedad, sobre la toma de conciencia de lo que pasa en la actualidad y sobre la posibilidad de tener una visión clara de nuestro sistema social —especialmente en lo educativo— con sus problemas concretos, e incluyéndonos como miembros de tal sistema.
>
> Al aludir a nuestra realidad interna, apuntamos a reflexionar sobre nosotros mismos, nuestros deberes y derechos como personas, nuestras actitudes ante los demás, nuestras capacidades —en tanto adultos— de vivenciar procesos de aprendizaje activos y creadores, y sobre la posibilidades que nos caben de formarnos unos a otros como seres independientes, críticos, solidarios y capaces de actuar sobre esas realidades —la interna y la externa—, modificándolas a partir del enriquecimiento que genera el intercambio con los demás. Ambos mundos —externo e interno— son parte de la realidad y se influyen mutuamente. Desde este lugar intentamos, así, mirar la realidad como un todo» (Comisión de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, 1993).[5]

Las matrices de aprendizaje: cabe citar nuevamente, para abordar este punto, parte del libro *Talleres de vida. Educación por los Derechos Humanos. Cuadernos para la práctica 2*:

> «Miramos y pensamos la realidad (mundo externo-mundo interno) desde un modelo de aprendizaje. Este modelo, propio de cada uno, va configurándose a través de toda la vida, desde que nacemos. Es la modalidad con la que cada sujeto

5. Comisión de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (1993) *Talleres de vida. Educación por los Derechos Humanos. Cuadernos para la práctica 2*. Buenos Aires. Comisión integrada por: Asborno, Bestene, Breetz, Di Carlo, Epsztein, Fernández, Friszman, Herbón, Lacroix, Méndez, Pitluk, Schroeder, Rubino.

organiza el universo de acción, su experiencia, y le da significación. En la constitución del modelo o matriz de aprendizaje influyen las relaciones sociales, y en él están incluidos no sólo aspectos conceptuales sino también emocionales y esquemas de acción.

Si bien un modelo de aprendizaje es una estructura estable, no es rígida ni cristalizada: es una estructura en movimiento, susceptible de modificarse (salvo en ciertos casos patológicos). Toda vivencia, toda experiencia, mueve, modifica este modelo, aunque a veces no lo percibamos. En otras palabras, estamos constantemente aprendiendo».[6]

Aportes de la psicología social

Los aportes de la psicología social (y del padre de la misma, Enrique Pichon-Rivière) dan sustento a gran parte de los principios de la modalidad de taller. De hecho, muchos de los aspectos recientemente mencionados surgen de dichos aportes.

«La psicología social se esfuerza por salvar en cada hombre ese conflicto que lo desgarra interiormente, capacitándolo para integrar su individualidad, su "mismidad" con ese mundo social al que pertenece y que lo habita» (Pichon-Rivière y Quiroga, 1985).[7]

La modalidad de taller lo rescata, fundamentalmente, por sustentarse en la conformación del grupo, en la construcción personal del conocimiento, enriquecida por la producción conjunta y los aportes de los otros, y en el reconocimiento de los procesos de aprendizaje fuertemente penetrados por los fenómenos sociales que ejercen importantes influencias en las ideas, sentimientos y formas de actuar de las personas.

«Los grupos, las organizaciones, las distintas formas de la sociedad humana nacen de una necesidad social que lleva a los hombres a asociarse.

[...]

6. Ibídem.

7. Pichon-Rivière, E. y A. Quiroga (1985) *Psicología de la vida cotidiana.* Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

La articulación de un individuo en un grupo se da a través de un complejo mecanismo que se apoya fundamentalmente en la comunicación. Todo un código, un verdadero sistema de señales, del que el lenguaje verbal sería sólo un elemento, permite al individuo expresar su deseo de incorporarse a una sociedad determinada, ser evaluado por sus miembros y recibir el veredicto que lo acepta o lo rechaza».[8]

Pichon-Rivière define el grupo como:

«...el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articulados por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad».[9]

Estas personas interactúan a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles.

Analicemos los diferentes aportes que podemos extraer de esta definición en relación a los ejes de la modalidad de Taller:

- se hace referencia a un conjunto restringido de personas que interactúan entre sí y están ligadas, al compartir un tiempo y un espacio determinados con una frecuencia que posibilite esta interacción y reconocimiento mutuo;
- este reconocimiento va posibilitando la «mutua representación interna» debido a que, a partir del compartir e interactuar, el grupo se va conformando como tal y entonces sus miembros se reconocen, afianzan sus vínculos, aprenden a conocerse e intercambiar en función de la tarea y, de esta forma, se van internalizando mutuamente y cada uno puede prever y anticipar las posibles acciones y decisiones de los otros;
- en estas interacciones el grupo se organiza en función de la tarea, es decir, el grupo se construye alrededor de una tarea y en función de objetivos explícitos (por ejemplo, realizar una maqueta o reescribir un cuento), e implícitos (al relacionarse unos con otros siempre subyace una tarea de sostén, de apoyo);
- en esta conformación grupal y las interacciones que se producen surgen mecanismos por los cuales se asumen y adjudican roles.

8. Pichon-Rivière, E. y A. Quiroga, *op. cit.*

9. Pichon-Rivière, E. (1985) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1).* Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

Esto es parte de la dinámica de los grupos; el problema se presenta cuando estos mecanismos se desarrollan de manera rígida y estereotipada, y cada rol es asumido siempre por la misma persona y de la misma forma.

«En el trabajo grupal se pierde el individualismo pero no la identidad, y se gana en cooperación»[10]. Desde esta idea, el taller propone tareas que implican un ida y vuelta entre los momentos en grupo total, en pequeños grupos e individuales, como modo de integrar lo individual con lo grupal. Por ejemplo, se empieza un taller con un trabajo grupal o subgrupal y se finaliza con una tarea personal, o viceversa, se puede comenzar con una tarea individual y cerrarse con una grupal. En general, especialmente en el Nivel Inicial, se comienza con lo grupal, y se va avanzando hacia la posibilidad de producir con otros, por ser este un aspecto complejo que implica un importante trabajo a ir desarrollando.

> «Los conjuntos sociales se organizan en unidades para alcanzar mayor seguridad y productividad. La unidad grupal tiene en muchos casos la característica de una situación espontánea. Pero los elementos de ese campo grupal pueden ser a la vez organizados. Queremos decir con esto que la interacción puede ser regulada para potencializarla, para hacerla eficaz en vista a su objetivo. Esto es lo que se denomina planificación. Nace así la técnica operativa que apunta a instrumentar la acción grupal» (Pichon-Rivière, 1985).

Retomando la temática de los *roles* es muy importante destacar que si bien en todo grupo se ponen en juego mecanismos por los cuales se asumen y adjudican roles, estos deben ser lo suficientemente dinámicos y flexibles de forma de permitir que los diferentes miembros del grupo en algunas situaciones asuman unos y en otras asuman otros diferentes. Cabe aclarar que nadie asume un rol que no acepta, aunque el grupo se lo quiera adjudicar, y viceversa, nadie puede asumir un rol que los otros no quieren «entregarle»; así, por ejemplo, hay personas que desean ser líderes en un grupo y asumen actitudes coherentes con este liderazgo, pero el grupo no lo acepta como tal, entonces no cuenta con la posibilidad de desarrollarlo; puede suceder que el grupo deposite todo lo negativo en una persona, intentando ubicarlo en el lugar del

10. Pitluk, L. y S. Epsztein (1989) *Aula Taller en el Jardín de Infantes*. Troquel. Buenos Aires.

«chivo expiatorio» (depositario de todo lo negativo), pero si ese miembro del grupo no lo asume así, no quedará ubicado en ese lugar.

Por otra parte, las personas asumen determinados roles en función de sus propias características y de su personalidad: si es muy tímida, raramente se sentirá cómoda siendo el *portavoz* grupal; si le gusta hablar-sobresalir-liderar podrá ser el *líder negativo o positivo.*

Como decíamos, es muy importante en un grupo que estos roles vayan rotando, siendo asumidos por diferentes miembros en las distintas situaciones, porque esto favorece una positiva conformación grupal y un mejor desarrollo personal. A nadie le satisface ser constantemente el *líder negativo,* y tener el peso de oponerse siempre a las tareas; ni tampoco, el *líder positivo,* y no poder nunca conectarse con el deseo de no hacer siempre bien las cosas. Nadie se beneficia siendo siempre el *portavoz* responsable de asumir la «voz grupal» ni el *saboteador* que intenta desarmar toda posibilidad de producir y avanzar en las tareas propuestas.

El lugar de los educadores es fundamental en relación a la distribución de roles y la conformación de un grupo cooperativo y no competitivo. Es necesario que los adultos estén atentos a no depositar estereotipadamente ideas, actitudes y acciones en los alumnos; no siempre es el mismo niño el que se muestra inquieto o complacido; no podemos estar seguros, sin haber estado presentes o atentos, de que fue determinado niño el que volcó la leche o el que resolvió mejor la consigna porque creemos que siempre es él quien lo hace. Estas actitudes pueden llevarnos a cometer injusticias y a sostener a los alumnos en roles específicos, predeterminados y fijos. Lo más adecuado para aportar a la riqueza de la vida grupal y a la personal es considerar y transmitir que en un determinado momento un sujeto puede sentirse disgustado y en otro tomar con alegría el rol de portavoz; que a veces se puede escuchar y otras se necesita ser el que habla, o estar inquieto en determinadas propuestas y absolutamente concentrado en otras. Este dinamismo en las modalidades grupales ejerce importantes influencias en el desarrollo de las situaciones de enseñanza y en las posibilidades personales, también en las posibilidades de la coordinación; resulta más rico, y además menos complejo, coordinar un grupo en el cual las situaciones no llegan al límite de lo que ya se considera irreversible (entre otras causas porque sucede siempre de la misma forma), por ejemplo, «este alumno no puede finalizar ninguna propuesta, no sabe escuchar ni participar con los otros». Entonces «encasillamos» a los niños catalogándolos de inquietos, sumisos, participativos, y, como planteamos, nunca es bueno estar ubicado en un sitio (sea cual sea) del cual no se puede salir. Confiar en la educabilidad

de todo sujeto[11] permite buscar las estrategias necesarias para que todos tengan posibilidades y cada uno pueda trabajar sobre aquello que tiene que modificar.

Por otra parte, el liderazgo ejercido por los docentes, debe ser asumido cuidadosamente en relación con todo lo expresado. El *liderazgo democrático* favorece las actitudes e ideas que fuimos mencionado como fundamentales: la solidaridad, la cooperación, el respeto, la participación, la equidad, la complementariedad, la posibilidad de elegir y decidir, la toma de decisiones autónomas. Por el contrario, el *autoritarismo* (que se presenta muchas veces de manera encubierta en la educación infantil detrás de canciones o consignas simpáticas) coarta, aquieta, calla, separa, genera actitudes de sumisión o rebeldía. Y la *demagogia paternalista* (que manifiesta un autoritarismo encubierto detrás de actitudes sobreprotectoras) confunde, condiciona, atrae porque se asemeja al cuidado, pero manipula.

> «Entendemos que al enseñar producimos un acto fundante ligado a la transmisión de nuestros saberes y no se trata solamente de repeticiones más o menos literales de contenidos curriculares. Pretendemos ayudar a reflexionar críticamente acerca de nuestra realidad educativa, económica y social, tomar posición ética frente a estos problemas y construir herramientas que nos permitan abordarla. Buscamos construir en nuestras clases un espacio donde algo de la experiencia cultural sea posible, donde se jueguen las subjetividades y se trabaje gozando del esfuerzo de pensar y conocer» (Bixio, 2006).[12]

El rol del docente-educador-coordinador

La problemática se funda en la necesidad de guiar sin avasallar, sostener sin suplantar, coordinar sin condicionar, en definitiva, intervenir sin interferir.

Es necesario definir al educador como un enseñante respetuoso y como el responsable del diseño y puesta en marcha de las situaciones educativas. Esto no se contrapone con la idea de un docente coordinador y guía de los procesos personales de aprendizaje, siempre que

11. Meirieu, Ph. (1998) *Frankestein Educador.* Alertes. Barcelona.

12. En: Boggino, A. (coord.) (2006) *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula.* Homo Sapiens. Rosario.

comprendamos que intervenir no es interferir y que es una acción educativa necesaria para favorecer la apropiación de los conocimientos.

> «Cabe aclarar que los talleres, como otro modo de organizar las situaciones de enseñanza con una organización particular, implican como todas las propuestas educativas la selección de contenidos a trabajar y el diseño de actividades pensadas para abordar los conocimientos y generar determinados aprendizajes. Esto significa que el taller no debe asociarse linealmente con la idea de libre elección de las acciones sin intervenciones docentes que coarten las acciones infantiles, ya que esto significa tanto una mala interpretación de la propuesta de talleres como una confusión acerca del rol del docente como responsable de las situaciones de enseñanza.
>
> El diseño y puesta en marcha de los talleres implican como en toda acción educativa seleccionar y diseñar actividades en función de los contenidos a trabajar, cuidar el protagonismo de los niños, reflexionar sobre el tipo de propuestas que se realizan y las intervenciones docentes para que sean favorecedoras de la participación y los aprendizajes infantiles, sólo que se ponen en juego desde una dinámica diferente» (Pitluk, 2006).[13]

El educador como enseñante, orientador, coordinador y guía, planifica su tarea y diseña los objetivos, los contenidos y las propuestas de manera articulada y secuenciada, y plantea consignas adecuadas e incentivadoras. Su rol es activo, observa la dinámica grupal, ayuda a centrarse en la tarea y a abordar los obstáculos, aporta la información necesaria, hace aclaraciones, acompaña y sostiene los procesos de aprendizaje. Para ello, muchas veces necesita modificar las propias matrices de aprendizaje, desde la influencia de un marco educativo y una propuesta didáctica que exprese coherencia entre lo que se piensa-siente-dice-hace. Un docente que se siente respetado cuenta con mayores posibilidades de modificar sus matrices de aprendizaje en función de los cambios educativos y sociales y del intercambio con sus alumnos y compañeros.

Como mencionamos, desde la modalidad de taller el docente no es considerado el depositario absoluto del saber, disociando el enseñar del aprender. Se revaloriza la posibilidad de aprender y modificar del docente, sin olvidar que su rol es enseñar. No se establecen andariveles

13. Pitluk, L. (2006) *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo.* Homo Sapiens. Rosario.

fijos por los cuales los alumnos deben transitar, sino que se arma una trama que se irá enriqueciendo y modificando de acuerdo a los aportes, expectativas y experiencias que se vayan desarrollando.

Desde esta mirada, es fundamental desarrollar actitudes que impliquen la revisión permanente del rol docente para garantizar actitudes de respeto y responsabilidad.

La planificación y la evaluación

> «Sobre la base de considerar a la planificación didáctica como una herramienta de profesionalización de las propuestas e intervenciones docentes, es fundamental que se conforme como un instrumento válido para docentes e instituciones. Mirar a la planificación desde este lugar, nos permite alejarnos de la idea de que es una sobrecarga que agrega pedidos sin sentido a la compleja tarea docente. Entenderla como necesaria para organizar el trabajo, permite vivirla como una parte de la tarea a realizar que colabora en el desarrollo de la práctica cotidiana. Es decir, cuando se anticipan los aspectos posibles de ser pensados previamente, en la realidad podemos dedicarnos con más tranquilidad a todo lo que inevitablemente va surgiendo más allá de lo previsto» (Pitluk, 2006).

Sabemos que la planificación es un momento fundamental para prever, conceptualizar y organizar la tarea, y que la evaluación es un componente didáctico elemental para garantizar la coherencia de las propuestas en función del enfoque didáctico al que se adhiere.

La planificación en el taller (coherente con todo lo dicho) es flexible, abierta, dinámica, modificable, realizada por el docente pero compartida por los alumnos; debe tener en cuenta la diversidad de modalidades, intereses y necesidades; debe favorecer la participación compartida, las interacciones y exploraciones, los errores y las modificaciones. Como ya mencionamos, el docente siempre planifica su tarea. Aunque el planteo de un taller sea trabajar a partir de las propuestas de los chicos, el docente planifica, por ejemplo, un taller de dramatización en el cual los chicos elegirán las propuestas a realizar; de todas formas el docente está realizando una elección, anticipando y diseñando una propuesta.

Desde las tendencias educativas actuales y las peculiaridades de la modalidad de taller, la idea es organizar y desarrollar propuestas secuenciadas.

«La organización de la planificación a modo de secuencias didácticas se sustenta en el reconocimiento de la necesidad de acercarse en diferentes momentos y de distintas formas al objeto de conocimiento. La enseñanza de los contenidos, entendidos como la organización escolar del conocimiento, no se realiza nunca a través de una sola aproximación ni una sola propuesta, sino que implica volver a trabajarlos recreando las posibilidades de apropiación de los mismos y de enriquecimiento de los aprendizajes» (Pitluk, 2006).[14]

Esto coincide exactamente con las prioridades de los talleres, entre las que podemos mencionar (por su vinculación con este aspecto), la implementación de actividades articuladas que brindan unidad de sentido y continuidad a las tareas y producciones, el abordaje de los contenidos en diversas propuestas relacionadas y a su vez diferenciadas, el cierre de un encuentro mencionando siempre las ideas para el próximo, que a su vez se iniciará retomando lo trabajado en el anterior.

La evaluación no es únicamente un momento final sino una constante; se evalúan procesos y resultados, como un modo de replantear tareas y actitudes, modificar propuestas y planificaciones. Se considera a la evaluación como un componente didáctico que favorece la coherencia de las tareas, la reflexión sobre la práctica y sus posibles modificaciones, la búsqueda de nuevas instancias. Desde esta concepción no puede ser considerada un elemento negativo, sino un motor para nuevas propuestas de enseñanza y nuevos aprendizajes.

Ejemplo de planificación de un Taller

Presentamos a continuación una propuesta organizativa para diseñar un taller en la cual se incorporan las ideas y elementos mencionados. No es una receta ni plantea una única modalidad posible, es una opción que da cuenta de los aspectos que deben anticiparse claramente al planificar un taller. Encontrarán ejemplos concretos con diversas resoluciones en la segunda parte de este libro.

14. Pitluk, L (2006) «Reflexionando sobre la planificación y la observación en la Educación Inicial: la importancia de las secuencias didácticas y el análisis de las propuestas de enseñanza». En: Revista *Trayectos. Caminos alternativos para la Educación Inicial*, N° 9. Buenos Aires.

Nombre del taller:
Duración: Cuatro encuentros de 1 hora cada uno.
Objetivos:
Contenidos:

• **PRIMER ENCUENTRO**

Presentación del taller.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: trabajo en grupo total.
Duración: 10 minutos.
Consigna: «...»

(Realizando las aclaraciones necesarias, por ejemplo: *«Se irán anotando los elementos que surjan en un papel afiche»).*

Materiales:

Puesta en común: (Se anticipan los aspectos fundamentales que necesariamente deberán abordarse en la puesta en común, por ejemplo: *«Se conversará sobre...»* o *«Se socializarán las diferentes experiencias personales para profundizar en el tema»*).

Síntesis: (Se plantean acuerdos, desacuerdos, coincidencias y disidencias, se agrega la información necesaria, se sacan conclusiones. Se «da el pie» a la actividad siguiente, estableciendo relaciones con lo realizado).

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en pequeños grupos.
Duración total: 40 minutos.
Consigna: «...»
Duración: 30 minutos.
Materiales:

Puesta en común: (exposición de los diferentes trabajos, producciones, ideas...).

Síntesis: (señalamientos de semejanzas y diferencias, incorporación de la información necesaria, planteo de conclusiones, abordaje de los contenidos trabajados).

Duración: 10 minutos
Devolución: *del proceso grupal.*

Evaluación del taller:
Presentación general de la propuesta del encuentro siguiente, estableciendo relaciones con lo realizado.

Duración: 10 minutos

Como puede leerse, al planificar las propuestas de taller, es muy importante anticipar los tiempos probables de desarrollo de cada actividad y determinar el tiempo específico que se le brindará al grupo o subgrupos para producir en cada una de ellas. Esto se debe a que la dinámica muy fácilmente se obstaculiza si los tiempos de trabajo grupal o subgrupal, las Puestas en común o las Síntesis, son demasiado reducidos o demasiado extensos. Por otra parte, la determinación anticipada de los tiempos permite brindarle esta información a los grupos para que organicen sus acciones, por ejemplo: *«Tienen 30 minutos para realizar esta*

tarea»; esto no se pone en práctica en el Nivel Inicial, pero sí se explicita en líneas generales el tiempo con el que cuentan, por ejemplo: *«Tienen un rato largo o corto para hacer este trabajo».*

Por otra parte, es muy importante comunicar a los participantes cuando el tiempo se está terminando para que prioricen las acciones finales, considerando que el trabajo grupal implica muchas veces «sacrificar» las necesidades e ideas personales en función del bien común.

Al planificar los momentos del taller también es significativo anticipar claramente qué *consignas* se brindarán para favorecer la autonomía en el desarrollo de las tareas y la autorregulación grupal, y qué aspectos no pueden dejar de abordarse en la *Puesta en común* y en la *Síntesis* en función de los objetivos y contenidos planteados y de la coherencia en la secuenciación del taller, que implica un constante retomar lo previamente realizado para dar apertura a lo siguiente.

El desarrollo de un taller. Ideas para la implementación

Los talleres pueden organizarse con diferentes formas de resolución según las metas que le dan intencionalidad a las propuestas a desarrollar. Pueden presentar actividades más o menos determinadas por el docente, con mayor o menor tiempo destinado a sus diferentes momentos, con iguales o diversas tareas para cada subgrupo (aunque es conveniente que sean diferentes para poner en juego la posibilidad de elegir entre las distintas opciones según los propios intereses). Pero siempre es fundamental recordar que el taller es una modalidad que favorece la creatividad de los participantes, sobre la base de propuestas que posibiliten un «aprender a aprender» a partir de las vivencias, ideas, necesidades e intereses personales considerados, respetando el encuadre educativo; esto permite que puedan transferirse los aprendizajes a otras instancias diferentes y, a su vez, que puedan incluirse aportes de aprendizajes realizados previamente.

Los talleres pueden incluir variadas propuestas de actividades, teniendo en cuenta siempre *la realidad concreta* de los participantes y pensando en el interjuego mencionado entre lo *individual y lo grupal*, entre la *teoría y la práctica*, entre la *reflexión y la acción*; sobre la base de la enseñanza de los contenidos seleccionados.

Pasos a seguir:

- Se organizan previamente los espacios y materiales adecuando los mismos a los requerimientos específicos de cada taller. Los materiales se colocan en un espacio determinado al alcance de los participantes a fin de favorecer que ellos mismos accedan directamente a los mismos a partir de los acuerdos grupales acerca de cuáles necesitarán y quién será el encargado de ir buscarlos como representante grupal.
- Se comienza presentando al taller, sus *objetivos, contenidos y propuestas,* de forma general y abordando las *expectativas* de los participantes.
- Al plantear las actividades, el docente explicita las *consignas* de las mismas, tendientes a que el grupo «se ponga en tarea».
- Se respeta y acompaña el momento de *pre-tarea,* previo al centrarse en la *tarea,* y el proceso constante de *asunción y adjudicación de roles* que vivencian los grupos.
- Se interviene para que la *conformación de los subgrupos* enriquezca la tarea y los procesos personales, se permite que los alumnos se agrupen espontáneamente en función de sus deseos e intereses y se colabora para que vayan rotando a medida que se desarrollan las diferentes propuestas (mientras que no tengan continuidad con las anteriores) a fin de variar y enriquecer las interacciones.
- Se sostiene la *trama grupal* y la tarea acompañando el trabajo de los participantes, rotando por los subgrupos sin interferir, brindando la ayuda necesaria y el sostén pertinente en cada caso.
- Se coordina la *Puesta en común* en la cual se expone y se comenta lo producido por cada grupo o por el grupo total; es fundamental favorecer la participación equitativa y respetuosa, la escucha interesada, la dinámica ágil y clara, la consideración del momento para cada subgrupo (primero del portavoz que transmite las conclusiones grupales evitando las personales, y luego de los demás integrantes que agregan los que consideran necesario). Es importante destacar el respeto por las opiniones diversas.
- Se realiza la *Síntesis* de lo trabajado, presentando las coincidencias y disidencias, los acuerdos y desacuerdos; se agrega la información necesaria, se organizan las conclusiones y se retoman los contenidos generalmente planteados en la primera actividad. Es necesario no utilizar este momento para destacar las propias ideas como verdades únicas y absolutas olvidando el respeto fundamental por los aportes de todos.

- En determinados momentos específicos del taller además de la síntesis se realiza la *Devolución,* que implica presentar al grupo lo observado en relación al desarrollo de las tareas, la dinámica grupal y los procesos realizados. En general, se realiza cuando finaliza un encuentro, un taller o un período particular de tiempo. La *evaluación* suele realizarse conjuntamente con la devolución.
- Se propone un trabajo que articule las tareas en *subgrupos* intercaladas con momentos de trabajo en *grupo total o individual* para que realmente la dinámica se adecue a la que propone el taller; es decir que cada participante debe contar con momentos de trabajo personal, con otros en los cuales interactúe en su subgrupo, y con otros en los cuales trabaje con el grupo total; la *Puesta en común* de lo producido por cada pequeño grupo permite que así como cada individuo se enriquece con lo producido al interior de su subgrupo, cada subgrupo se enriquezca con la producción de los otros subgrupos.
- Se desarrollan las propuestas desde el acento puesto en las relaciones democráticas, la prioridad ubicada en la diversidad de posibilidades de cada sujeto, en las búsquedas y la multiplicidad de respuestas posibles, en las elecciones responsables y los intercambios favorecedores de los procesos personales y grupales que necesitan de una dinámica especial para que realmente el grupo y cada uno de sus integrantes produzca su propio conocimiento.

Cambios y permanencias

1. Sostenemos las bases que dieron y dan sustento a las propuestas de taller como una modalidad de trabajo peculiar y a la concepción de enseñanza y aprendizaje sobre las cuales se apoya, por su riqueza educativa e ideológica.
2. Acordamos con su dinámica peculiar, su riqueza organizativa, el estilo de las actividades, la mirada puesta en lo grupal como generadora de aprendizajes diferenciados de otras modalidades.
3. Sostenemos la importancia de las peculiaridades que tiene que reunir una propuesta para ser considerada taller, y la posibilidad de incorporarlos a la realidad escolar en todos sus niveles y áreas, así como al trabajo en educación no formal.
4. Repensamos la necesidad de diseñar y evaluar propuestas específicas seleccionando actividades, consignas, tiempos, espacios, materiales.

5. Nos acercamos a la idea de un educador, coordinador, guía y enseñante, responsable de las situaciones de enseñanza y sostén de los procesos de aprendizaje.
6. Nos alejamos de la idea de que para que el sujeto construya sus aprendizajes el docente debe ocupar solamente un lugar de observador pasivo que acompaña sin intervenir.
7. No consideramos correcta la idea del taller como una práctica sin reflexión que atiende sólo la enseñanza de aspectos vinculados con lo actitudinal (como por ejemplo, la participación, la autonomía, la cooperación); si bien estos contenidos son fundamentales, ya que el taller se basa en una organización que facilite su abordaje desde la enseñanza de aspectos grupales y actitudinales, esto no significa de ningún modo que se aleje de todos los otros contenidos que le imprimen la intencionalidad pedagógica a toda propuesta escolar.
8. Modificamos la idea de considerarla una metodología, ya que con el recorrer del tiempo comprendimos la necesidad de definirla como una modalidad organizativa de las situaciones de enseñanza, diferente y peculiar, que se caracteriza por determinadas aspectos que desarrollamos a lo largo de este capítulo.

Recuperando lo perdido

Analizando el desarrollo educativo en los últimos años, podemos recuperar muchos aspectos altamente significativos, pero también debemos reconocer las pérdidas (para intentar reencontrarlas) y los aspectos que necesitamos superar.

Embarcados en la necesidad de encontrar nuevos modos de enseñar que recuperen el lugar de los alumnos como sujetos activos y responsables de sus propios conocimientos y, a su vez, el de los educadores como responsables respetuosos de los procesos democráticos de enseñanza, en ocasiones perdemos el rumbo de las prioridades educativas y los valores que ellas deben sustentar. Reencontrarlos nos posibilitará discutir sobre los mejores contenidos y estructuras didácticas pero priorizando (parafraseando a Merieu, 1998) la «promoción de lo humano».

De poco sirven las propuestas rígidas y estructuradas, los niños quietos y aburridos, la educación individualista y competitiva que forma sujetos pasivos.

De gran riqueza son las propuestas participativas, exploratorias,

lúdicas, cooperativas que favorecen la solidaridad, las búsquedas, los acuerdos. *La modalidad de taller se encuadra dentro de este tipo de propuestas.*

Es fundamental tener en claro que no hay una única posibilidad para organizar los talleres, ya que pueden realizarse en relación con cualquiera de las áreas curriculares, todos los días o semanalmente, al interior del trabajo de un grupo o integrando salas. En este sentido, hay que ser cuidadosos con la información que circula, la cual asocia únicamente a los talleres con propuestas que integran edades, sin embargo, esta constituye sólo una modalidad posible de organización. Los talleres no se caracterizan por la integración de salas, sino por poner en juego una dinámica particular que le imprime una modalidad especial caracterizada por su peculiar modo de desarrollarse.

Como explicitamos, es bien difícil comprender esas peculiaridades si no se las vivenció; se necesita vivir realmente su estilo de trabajo para poder luego llevarlo a la práctica; los educadores deben vivenciar el taller antes de coordinarlo y supervisarlo. En muchas ocasiones son aspectos sutiles aquellos que diferencian una propuesta para que sea realmente un taller, vinculados con el manejo de los tiempos, los materiales, los espacios o el estilo de coordinación.

Una propuesta puede ser pensada y planificada como taller, organizados los tiempos para que realmente la dinámica permita un real trabajo compartido, y sin embargo, perderse sus objetivos debido a que el estilo de coordinación no permite la construcción conjunta, la posibilidad de plantear las propias ideas, el respeto por las diferentes opiniones y producciones. Por eso es tan importante que el docente reflexione constantemente sobre su rol, sobre el estilo de autoridad que pone en juego y sobre las posibles contradicciones que pueda manifestar entre lo que se piensa-siente-dice-hace.

Por eso, el taller necesita de un tiempo que permita darle lugar a lo grupal, al producir con otros, al escuchar, al disentir, al reflexionar, a buscar acuerdos, a investigar. Si se implementan talleres es porque se priorizan estos aspectos y se adhiere a ponerlos en práctica desde la coordinación, entendiendo que el tiempo que implica vale la pena porque favorece procesos que se consideran los fundamentos de la educación: el trabajo grupal, el respeto, la solidaridad, la cooperación, la participación, la autonomía.

Más allá de ser una propuesta abierta, participativa y democrática, el taller asume las características de toda propuesta de enseñanza mirada desde la intencionalidad pedagógica. Esto implica el planteo de objetivos y contenidos, la coherencia de los contenidos con las estrategias metodológicas y la secuenciación de las propuestas; en suma, organizar

una planificación abierta y flexible y una evaluación constante de procesos y productos.

> «La escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículum para todos, espacios para todos, evaluaciones para todos. Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones de conducta, que tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar. Aunque los enunciados teóricos digan otra cosa, un repaso a la vida de las escuelas nos ofrece excesivos testimonios de un patrón homogeneizador» (Santos Guerra, 2006).

Capítulo 2

Los talleres en el Nivel Inicial: peculiaridades, cambios y permanencias

LAURA PITLUK

La modalidad de taller tiene una importante presencia en la historia del Nivel Inicial que oscila entre la valoración y el desprestigio, y varía según las zonas y las épocas. En determinados lugares se presentó como un reemplazo impuesto al desarrollo de propuestas de juego trabajo estereotipadas y, en otros, como una solución posible a la complejidad de la organización de las jornadas completas. Realmente no debe reemplazar al juego trabajo (aunque los modos tradicionales de desarrollarlo necesiten de revisiones y modificaciones), sino presentarse como otra opción posible. A su vez, consideramos que colabora con la reorganización de las jornadas completas, pero sólo como una instancia más que no soluciona todas las problemáticas (las cuales deberían revisarse buscando nuevas posibilidades y soluciones), manteniendo claramente la postura de que los talleres pueden realizarse con o sin presencia de la jornada completa, en ambos turnos, al interior de la sala o integrando salas, en experiencias de educación formal y no formal, con diferentes edades, para abordar distintas temáticas.

Por otra parte, la modalidad de taller se asentó sobre la consideración errónea, mencionada en el capítulo anterior, de ser una actividad que no incluye propuestas de los docentes porque las mismas coartan las posibilidades y la creatividad de los alumnos, aunque incorporándose como una opción que permite desarrollar una enseñanza no autoritaria. Esta postura presenta el desconocimiento de una modalidad que nace, como ya mencionamos, como una alternativa que contradice la educación tradicional y estereotipada y busca alternativas diferentes de resolución de

las situaciones de enseñanza, pero que implica propuestas educativas previamente seleccionadas y diseñadas coordinadas por docentes que ejercen su rol de coordinadores-enseñantes. Por supuesto, un rol democrático, prácticas no autoritarias, propuestas de enseñanza abiertas y creativas, situaciones lúdicas y exploratorias.

> «Educar a los niños pequeños implica una sabiduría y una responsabilidad que ubica a las instituciones educativas y a los educadores como pilares del sistema educativo. La Educación Inicial traza las huellas del recorrido que la infancia transitará en su proceso educativo, iniciando una modalidad de acercamiento al conocimiento que influirá en sus posibilidades de aprender, de comunicarse, de expresarse. Desde este reconocimiento, se plasma el compromiso en las decisiones y acciones, y se establecen las metas, los contenidos, las estrategias, las propuestas, los materiales, los tiempos y espacios, la evaluación. Las decisiones educativas nunca son azarosas, responden a un marco teórico, a un encuadre didáctico, a un enfoque que se sustenta en una ideología peculiar que se pone en juego en lo esencial y lo cotidiano» (Pitluk, 2006).[1]

Por el tipo de dinámica y organización que supone la propuesta de taller es, de hecho, una modalidad que revitaliza las posibilidades de organizar las actividades en el Nivel Inicial. Pero bajo ningún punto de vista implica la desvalorización o contradicción con otras propuestas, sino más bien la idea de articular todas aquellas que continúen imprimiéndole a la educación infantil toda su riqueza y creatividad.

Como ya planteábamos en 1989 en el libro *Aula Taller en el Jardín de Infantes*, el taller es una modalidad que puede implementarse en todos los niveles del Sistema Educativo, así como en experiencias de aprendizaje no formal. Sin embargo, en el Nivel Inicial, a diferencia de otros niveles del sistema educativo, como parte de la vida misma del nivel, se desarrollan actividades y se incluyen técnicas acordes con esta modalidad. Es decir que, mientras en el resto del Sistema Educativo Formal lo más notable en cuanto a la implementación de los talleres es incorporar propuestas nuevas, en el Nivel Inicial lo más importante es modificar

1. Pitluk, L. (2006) «La enseñanza en el Nivel Inicial: sus especificidades». En: Boggino, N. (coord.) (2006) *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Homo Sapiens. Rosario.

la forma de llevar a cabo esas propuestas más que la incorporación de las propuestas mismas; el modo de realizar las actividades más que las actividades propiamente dichas.

Recorriendo la historia de los talleres en el Nivel Inicial

Contrariamente a lo sucedido en otros ámbitos de implementación, los talleres en el Nivel Inicial surgieron, como se explicitó, de una necesidad peculiar del Nivel de encontrar nuevas formas de desarrollar sus actividades específicas.

Hacemos referencia concretamente a dos aspectos:

1. *La búsqueda de otras modalidades organizativas para las jornadas completas.*
2. *La necesidad de suplantar, en algunas regiones, al juego trabajo que se presentaba como una opción rígida y estereotipada.*

Podemos confirmar que ambos aspectos determinaron que se instale especialmente la modalidad de talleres integrados, debido a que posibilitaban la integración de los niños de las distintas salas y edades (dando «aire» a la dinámica organizativa del turno tarde) desde un estilo semejante al juego trabajo, porque implica la elección entre propuestas paralelas (no desarrolladas en los «rincones» de la salas, sino cada una en un taller diferente, los que a su vez están ubicados en las distintas salas del jardín). Estas modalidades ejercieron influencias contundentes en la implementación de los talleres porque se asentaron como la única posibilidad de desarrollar talleres en la Educación Inicial.

Muy por el contrario, este es sólo un modo posible de implementarlos, que no debe continuar instalado como el único. Los talleres, como una manera de organizar las propuestas educativas, pueden implementarse para desarrollar todo tipo de actividad; cada uno puede buscar su particular forma de hacerlo, siempre que se ponga en juego su dinámica específica basada en los ejes que desarrollamos a lo largo de este libro.

Entonces, los talleres no tienen por qué suplantar el período de juego trabajo, momento especial y fundamental de las jornadas en un jardín, que en todo caso debe ser analizado a la luz de las nuevas posturas didácticas, flexibilizarse y modificarse en todo lo que sea necesario. Esta fundamental revisión no se suplanta con quitar al juego trabajo de la escena, ubicando en su lugar a los talleres, perdiendo una propuesta

esencial desde lo histórico y actual, y cristalizando a los talleres integrados como un reemplazo artificial que además nos hace perder de vista todos los otros modos posibles de realizarlos.

Por otra parte, imponer los talleres como un reemplazo, muchas veces desconocido y no elegido, perjudicó su verdadera incorporación. Es imposible poner en marcha una modalidad que se desconoce, especialmente cuando se necesita vivenciarla para comprenderla realmente. Además, nada bueno resulta de las imposiciones que no incluyen las opiniones y elecciones de los actores que las llevan a la práctica.

La propuesta actual se basa en recuperar todas las modalidades posibles (juego trabajo, talleres, trabajo juego, juego centralizado), respetando sus identidades, siempre que no se basen en concepciones educativas e ideológicas contradictorias entre sí o con las concepciones educativas actuales. No podemos implementar una propuesta autoritaria e individualista y luego los talleres, ni un juego trabajo totalmente directivo y un taller sin ningún tipo de diseño e intervención docente.

Entonces, buscando acuerdos en los desarrollos vivenciados en las diferentes regiones, podemos implementar propuestas de juego trabajo, de trabajo juego, de talleres, de juego centralizado, sin necesidad de adoptar institucionalmente una sola opción en detrimento de la implementación de las otras.[2] Es decir, de acuerdo con los contenidos que se están trabajando y las estructura didácticas (sean unidades didácticas, proyectos o secuencias didácticas) en relación con las cuales se están abordando, se pueden desarrollar los diferentes instancias para aportar riqueza al trabajo. Además de los talleres integrando salas.

Los talleres en el Nivel Inicial: búsquedas y posibilidades

Todo lo expresado en el capítulo anterior con respecto a la modalidad de taller, sus características, condiciones y peculiaridades, los mitos y las realidades en relación con las concepciones que le dan sustento y con sus posibilidades de implementación, corresponden a todos los niveles educativos incluyendo al Nivel Inicial.

2. Para acceder a mayor información: GCBA, Secretaría de Educación (2000 y 2001) Diseño curricular para la educación Inicial. Marco General. Dos y tres años. Cuatro y cinco año; (1996) Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial; (1989) Diseño Curricular para la Educación Inicial. Pitluk, L. (2006) La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo. Homo Sapiens. Rosario.

Sin embargo, existen diferencias básicas entre la implementación de talleres en el Nivel Inicial y en el resto de los niveles del sistema. Las mismas se refieren a:

1. *Las posibilidades del desarrollo infantil.*
2. *Las características del Nivel Inicial como nivel educativo.*
3. *Las características «encubiertas» que necesitan de una lectura crítica de la realidad para hacerlas explícitas y así factibles de modificar.*

1. *Las posibilidades del desarrollo infantil* imponen un recorrido diferente en la implementación de los talleres. Si la modalidad de taller implica actitudes cooperativas, la necesidad de co-pensar, aceptar e integrar las opiniones diferentes, escucharse, dialogar, trabajar de manera conjunta y compartida, realizar acuerdos y respetar los deseos de los otros implicándose en la conformación de un grupo, podemos detectar claramente que estas son acciones y actitudes que implican aprendizajes importantes a desarrollar en las primeras edades, pero sumamente complicados.

Si los niños nacen heterónomos (es decir, gobernados por los otros) y construyen su autonomía en interacción con un medio que priorice el desarrollo de actitudes autónomas, si el proceso de descentración infantil va posibilitando la aceptación de diferentes puntos de vista y necesidades, si la posibilidad de escucharse y dialogar se desarrolla paulatinamente y se aprende en un medio facilitador, podemos distinguir que implican procesos de enseñanza y de aprendizaje complejos y paulatinos.

El requisito de que haya un ir y venir entre la reflexión y la acción, entre la teoría y la práctica tampoco es sencillo de cumplimentar en el Nivel Inicial. Para que los niños puedan comenzar a conceptualizar, debemos favorecer el acceso a niveles más elevados de conceptualización, dándoles los elementos para que ellos tengan que pensar y reflexionar, desde sus propias posibilidades. Para esto podemos apelar a que traigan información de la casa o buscarla en libros de imágenes; podemos apelar a la lectura conjunta de material bibliográfico sencillo o traer cuestionarios respondidos con la familia.

Se hace necesario destacar varios aspectos fundamentales vinculados con lo recién mencionado:

- Por las características del desarrollo infantil en las edades que integra el Nivel Inicial, los niños tienen dificultades para desarrollar las actitudes que priorizan las propuestas de taller.

- Sin embargo, se considera que esas actitudes son fundamentales para la formación de los sujetos, desde la ideología y las prioridades que presentamos en este libro, en concordancia con los enfoques actuales.
- Dichas actitudes se aprenden paulatinamente en un marco adecuado que las prioriza y favorece, por lo cual los talleres colaboran en su incorporación y construcción.
- Si las experiencias educativas no permiten vivenciarlas, los sujetos no aprenden a ponerlas en práctica, y cuando su desarrollo podría permitirlas, sus posibilidades como sujetos no las posibilitan porque la educación los formó como sujetos que no las reconocen ni priorizan (no aprendieron a compartir, sino a competir; ni a dialogar, sino a escucharse sólo a sí mismos; ni a producir con los otros, sino a priorizar sus propios beneficios).

Podemos concluir, entonces, que los aspectos que prioriza la modalidad de taller (explicitados en el capítulo anterior) implican aprendizajes que se desarrollan desde un trabajo educativo sustancial e ideológicamente comprometido, que no se alcanzan de forma natural ni sencilla; sin embargo, se trabajan y priorizan porque se consideran fundamentales e importantes. Desde esta mirada, no es conveniente esperar pasivamente su desarrollo, sino diseñar propuestas que los pongan en juego y favorezcan su construcción a fin de sostener a los niños para que avancen un paso más allá de sus posibilidades reales, brindando experiencias educativas que les permitan (cuando su desarrollo lo haga viable) haberlos vivenciado e incorporado y por lo tanto contar con más posibilidades de ponerlos en práctica.

2. *La realidad del Nivel Inicial* generalmente se presenta (desde el ideario) basada en propuestas abiertas, participativas, que priorizan asimismo las actitudes participativas, grupales, cooperativas y solidarias. Por eso, planteamos la idea de que la modalidad de taller implica una gran coherencia con la realidad de las instituciones de Nivel Inicial, y esto es real. Cuando organizamos talleres en otros niveles del sistema educativo, nos encontramos más comúnmente con espacios estructurados que no facilitan los intercambios porque están diseñados pensando en la escucha pasiva por parte de los alumnos a los docentes, con un mobiliario imposible de mover para adecuarlo a las diferentes propuestas, con tiempos estructurados que no permiten los momentos para la producción compartida y las tareas grupales, con demasiados docentes que dictan clases completamente expositivas y que además acuerdan realmente con ese estilo de propuestas, con alumnos que viven sus

experiencias escolares de forma pasiva y que no están acostumbrados a trabajar en grupo y producir con los otros.

Contrariamente, consideramos que las vivencias cotidianas en las instituciones de Nivel Inicial implican las acciones solidarias, las prioridades ubicadas en lo grupal, el desarrollo de actitudes democráticas; que las modalidades de enseñanza, las concepciones sobre el aprendizaje y el estilo de propuestas que se desarrollan en las escuelas infantiles parecieran dar cuenta de estas prioridades. Y esto es verdadero pero, sin embargo, si agudizamos la mirada y analizamos los supuestos encubiertos, encontraremos seguramente actitudes solapadas que no se corresponden con todo lo mencionado. Esto da cuenta de que la realidad educativa nunca es lineal, sino más bien compleja y conflictiva, y por eso mismo puede ser rica y creativa si la analizamos, la recreamos y buscamos posibilidades de cambio.

> «Si el docente se siente libre, puede permitir la libertad de los demás, dar oportunidades, respetar el derecho de los chicos a tomar decisiones, aceptar las diferentes capacidades de aprender, tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones de las etapas del desarrollo, permitirse y permitir a los otros la participación, el entusiasmo, el cuestionamiento y la duda.
>
> Desde nuestra experiencia, sabemos que podemos encontrarnos con obstáculos personales que interfieran en el desarrollo de lo que proponemos. Podríamos pensar, por ejemplo, en lo difícil que es respetar el tiempo de los chicos, seguramente diferente del nuestro; la decisión que ellos tomen quizá será distinta de la que hubiéramos elegido; los caminos que encuentren para resolver las dificultades posiblemente no serán iguales a los nuestros; el producto puede que no sea el que esperamos. Pero esforzarnos por no intervenir cuando ellos pueden elegir, decidir, resolver solos, es ayudarlos a dar un paso más en el camino de la autonomía» (Pitluk y Epsztein, 1989).[3]

3. Si realizamos *una lectura crítica de la realidad del Nivel Inicial* (Piltuk y Epsztein, 1989) para analizar los elementos con los que nos encontramos, más allá de las ricas posibilidades que conforman un terreno ya ganado en la implementación de propuestas diferentes que favorecen los cambios, podemos hallar (como mencionamos) actitudes y acciones contradictorias escondidas detrás de aparentes actitudes democráticas.

3. Pitluk, L. y S. Epsztein (1989) *Aula Taller en el Jardín de Infantes*. Troquel. Buenos Aires.

Reflexionar sobre ellas nos posibilitará reubicar la mirada y no perdernos de los horizontes deseados. Esto mismo sucede con la puesta en marcha de trabajos grupales y cooperativos. Si agudizamos el análisis, muchas veces, por ejemplo, aquello que aparentemente es una actividad en grupo, en realidad no lo es; muchas veces, sin tomar conciencia de ello, los chicos trabajan en un papel afiche grande, pero cada uno hace su propio dibujo, o sea que no están trabajando unos con otros, sino junto a los otros. A veces, porque ellos todavía no pueden lograrlo; a veces, porque nosotros no nos damos cuenta de que es algo que debemos favorecer desde las propuestas y actitudes.

Entonces, se hace necesario considerar el terreno fértil con el que cuenta la Educación Inicial y avanzar más allá, pensando en aquello que se necesita modificar para avanzar en la implementación de propuestas realmente ricas, cálidas, participativas, respetuosas, democráticas, desde la idea de la constante necesidad de revisar las prácticas, analizar las teorías y buscar opciones posibles.

> «Como docentes podemos valorar aquello con lo que contamos, asumiendo simultáneamente una actitud activa y reflexiva. De esta manera, nos cuestionaremos en forma constante el ejercicio de nuestro rol, los objetivos que nos proponemos y las actitudes que asumimos; o podemos permanecer en una actitud pasiva alejada de la dinámica que genera la reflexión permanente. Es probable que esta posición repose en el supuesto de que el jardín es en sí mismo abierto y creativo. Este supuesto tomado como verdad absoluta no abre el espacio para la reflexión y para el movimiento ya que define un jardín ideal y no real» (Pitluk y Epsztein, 1989).[4]

Problemáticas para la implementación de los talleres en el Nivel Inicial

Las dificultades que se presentan en el Nivel Inicial para la puesta en marcha de los talleres se relacionan con los aspectos mencionados en el punto anterior, pero a su vez con otros que comparte con el resto del sistema educativo. Los mismos se deben al exceso de niños y a la falta de docentes, espacios y objetos. Si a esto le sumamos las posibilidades del desarrollo en estas edades que se acercan más bien al egocentrismo y

4. Ibídem.

la heteronomía que a la descentración y la autonomía vinculada con la capacidad de conformar grupos y realizar tareas con los otros, podemos entender la dificultad de acercarnos a este tipo de metas y propuestas.

Por otra parte, el exceso en la cantidad de alumnos y la falta de docentes que no hace posible la co-coordinación (fundamental en el desarrollo de los talleres y esencial cuando se realizan con niños pequeños) son dificultades que se magnifican en la Educación Inicial debido a las características infantiles mencionadas anteriormente que implican una mayor dependencia de los adultos y la necesidad de un acompañamiento más directo.

Esto puede resolverse convocando a los familiares a participar de los talleres, informándoles de las tareas a realizar, en qué aspectos deben colaborar y de qué forma se espera que lo hagan; también puede organizarse la propuesta conjuntamente con los profesores de educación musical y educación física, o los directivos, o compartida con otras salas, a fin de facilitar la dinámica con la presencia adulta en el desarrollo de las tareas subgrupales. Es fundamental, en este sentido, como expresamos en el capítulo anterior, que al tomar decisiones acerca de las actividades a realizar se considere si se cuenta o no con la colaboración necesaria; de lo contrario deben adecuarse las propuestas seleccionadas a fin de favorecer la dinámica y no agobiar a la coordinación responsable de la misma.

De todas maneras, las causas más importantes del rechazo a la incorporación de los talleres en el Nivel Inicial en determinadas situaciones estuvieron vinculadas con la imposibilidad de incorporar modalidades de las cuales se desconocen las bases que las encuadran y el marco teórico que las sustenta; a lo que debe sumarse la imposición de realizarlos sin conocerlos, la falta de información sobre la amplia gama de posibilidades de desarrollarlos y la mencionada idea de que deben reemplazar al juego trabajo. Sin embargo, estas confusiones se manifestaron generalmente como dificultades relacionadas con las características de su modalidad. En muchas oportunidades escuchamos comentarios como *«no hacemos talleres porque no queremos integrar salas»*, como si la integración de las diferentes edades fuera una condición imprescindible para que una propuesta sea taller y no pudieran realizarse talleres áulicos. También escuchamos comentarios como *«yo prefiero realizar juego trabajo»* o *«en mi jardín no podemos realizar talleres porque realizamos juego trabajo»*, como si realmente hubiera que decidirse por una propuesta u otra o una pudiera reemplazar a la otra.

Como desarrollamos a lo largo de este capítulo, los talleres implican un modo particular de organizar las situaciones de enseñanza con una dinámica

específica y con características peculiares que pueden desarrollarse complementando las propuestas de juego trabajo pero que no las suplantan.

Asimismo, como se explicitó en el capítulo anterior, la modalidad de taller implica una organización particular de las actividades en función de la tarea en pequeños grupos alternada con el trabajo individual y en grupo total, buscando momentos de reflexión alrededor de una tarea que tiende al trabajo sobre los contenidos, desde la mirada de la conformación de lo grupal y la puesta en marcha de producciones compartidas.

Tipos de talleres

Como presentamos a lo largo de este libro, al ser un modo de organizar las propuestas, toda actividad puede desarrollarse con la modalidad de taller; por ejemplo, los juegos matemáticos, las actividades de plástica, de literatura, de educación musical... y todas las propuestas que se desarrollan en la Educación Inicial.

Los talleres también pueden formar parte de una unidad didáctica, proyecto o secuencia didáctica.

Veamos un ejemplo:

- «Taller de construcción de juguetes» perteneciente a la *unidad didáctica* «La juguetería cercana al jardín»; la misma incluye también diferentes propuestas de *juego trabajo* en las cuales algunos sectores abordan cuestiones referidas a la juguetería, mientras que

otros retoman actividades desarrolladas como parte del *proyecto* «Armamos nuestro sector de literatura», que se realiza complementando el trabajo sobre la unidad didáctica. Otros sectores del juego trabajo retoman actividades realizadas como parte de las diferentes *secuencias didácticas* no vinculadas con el recorte de la unidad didáctica que también pueden organizarse con la modalidad de taller, por ejemplo, un «Taller de juegos matemáticos». Además se desarrolla un *juego dramático o centralizado* sobre la juguetería. Como parte del proyecto «Armamos nuestro sector de literatura», también se realiza el «Taller de producción de cuentos».

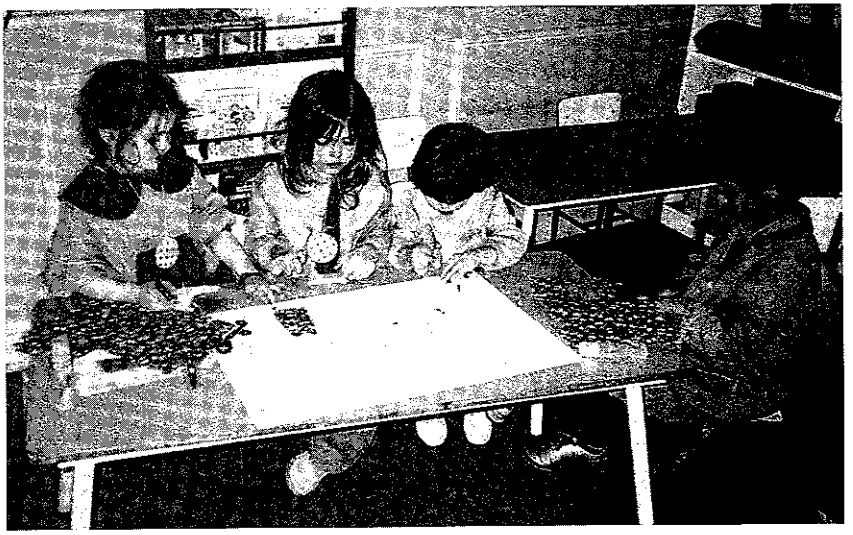
A modo de síntesis:

1. los talleres se pueden relacionar con los proyectos y/o unidades didácticas que se están desarrollando en una sala, formando parte de los mismos;
2. las secuencias de actividades no vinculadas con los proyectos o unidades didácticas pueden organizarse con la modalidad de taller;
3. los proyectos y/o unidades didácticas pueden incluir de manera complementaria y articulada propuestas de talleres, juego trabajo, trabajo juego, juego dramático o centralizado;
4. los talleres también pueden implicar un recorrido específico y complementario, como por ejemplo, cuando se organizan los talleres integrando salas.

Pensamos en el taller como un modo de organizar las actividades, tan abierto y flexible que puede ser adecuado a diferentes requerimientos, contextualizado de acuerdo a las modalidades de cada docente, de cada grupo o de cada institución y adaptado creativamente a las necesidades pertinentes de las diferentes áreas.

Planteamos la puesta en marcha de talleres áulicos, *es decir al interior de cada sala, y de* talleres integrando salas, *que implican un desarrollo específico y diferenciado cuyas características se desarrollarán en el Capítulo 4.*

En la segunda parte de este libro encontrarán ejemplos de talleres para desarrollar como talleres áulicos y como talleres integrados.



Guía de observación para la implementación de talleres

Presentamos una guía que puede colaborar en el proceso de análisis de las propuestas de talleres que se desarrollan, a fin de plantear los aspectos prioritarios sobre los cuales necesitamos reflexionar.

1. *Datos referidos a la propuesta observada*: Nombre del taller, nombre de los docentes coordinadores, edad del grupo, cantidad de niños presentes, duración de la actividad y espacios en los cuales se desarrolla.
2. *Datos de los observadores*: Nombres, roles que desempeñan y lugares a los que pertenecen.
3. *Aspectos organizativos generales*: Manejo del tiempo y del espacio, planteo general de la propuesta, clima de trabajo grupal, participación de los niños, presentación de materiales.
4. *Ejes básicos de la modalidad de taller*: Interjuego entre el trabajo individual y grupal, propuestas de trabajo en pequeños grupos, planteo de técnicas operativas, interjuego entre la teoría y la práctica, la reflexión y la acción, tipo de consignas, puesta en común, síntesis, devolución, producciones grupales e individuales, asunción y adjudicación de roles.
5. *Aspectos didácticos*: Abordaje de los contenidos, relación entre estos y la tarea, relación entre los niños y la tarea, tipos de comunicación entre todos los participantes.

6. *Coordinación*: Rol del coordinador, ejercicio de la co-coordinación, distribución y delegación de tareas, planteo de consignas, manejo de la propuesta grupal, coordinación de los momentos de trabajo en los pequeños grupos.
7. *Evaluación general y posibles propuestas*: Necesidad de reformar la propuesta y/o parte de la misma, y posibles modos de continuarla.

Esta guía de observación se asienta en la idea de diseñar, desarrollar y evaluar de forma conjunta los talleres. Recordemos que los talleres implican un trabajo cooperativo y compartido también entre los adultos que asumen las responsabilidades de desarrollarlos; no podemos favorecer en los alumnos actitudes que no asumimos nosotros mismos y que no manifestamos en las decisiones específicas y en las acciones cotidianas. Las modalidades individualistas y competitivas se manifiestan en las palabras, los gestos, las actitudes corporales, las prioridades y elecciones que se realizan. Los alumnos incorporan naturalmente las actitudes solidarias y respetuosas al vivenciarlas junto a los educadores y en el clima institucional. Los educadores cuentan con mayores posibilidades de ponerlas en juego cuando la escuela y el sistema educativo las manifiestan.

Ahora bien, la incorporación de los niños al trabajo en los talleres necesita de un trabajo constante sobre lo grupal y el compartir (que debe darse cotidianamente en una sala) y una participación paulatina en propuestas que impliquen las tareas conjuntas y la búsqueda de acuerdos.

Retomamos la prioridad ubicada en la posibilidad de elegir y de complementar el trabajo entre los niños, entre los educadores (pensando en todos los integrantes de la institución) y entre las modalidades, seleccionándolas en función de las necesidades que se plantean para trabajar los diferentes ejes, aspectos, áreas, unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas.

Capítulo 3

El taller y lo grupal

MARÍA JOSÉ FRÁ

> *«A orilla de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.*
> Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del nordeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.
> *Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla».*[1]
>
> EDUARDO GALEANO, «Ventana sobre la memoria»

Partimos de las siguientes preguntas: ¿Cómo instalar el trabajo grupal en la sala? ¿Qué es necesario enseñar? ¿Cómo?

El Diccionario nos dice que «taller» es sinónimo de «*obrador, factoría, estudio, manufactura, fábrica, tienda*» y brinda varias acepciones del concepto:

- Lugar en que se realiza un trabajo manual: el orfebre tenía su taller en el sótano de la casa.

1. Galeano, E. (1989) *El libro de los abrazos*. Siglo XXI. España.

- Lugar donde se reparan máquinas, en especial automóviles: tengo el coche en el taller.
- Escuela, seminario: taller de teatro.
- Estudio de un artista: siempre tenía el taller lleno de bocetos.
- En bellas artes, conjunto de colaboradores de un maestro: este cuadro es del taller de Leonardo.[2]

Parece ser *«el hacer»* un eje fundamental del taller.

Con respecto al grupo, etimológicamente proviene de *groppo,* que significa *nudo*[3]. Parecería que, desde estas dos ideas, organizar un taller en grupo es un hacer con otros, entendiendo *hacer* como una acción compleja que incluye lo manual, lo intelectual y lo emocional. *Anudarse* con otro para hacer, imaginar, crear desde... *un enfoque grupal de la enseñanza.*

En un campo grupal suceden interacciones que el docente registra y/o provoca. Este docente se piensa a sí mismo y piensa la tarea, adoptando un enfoque de enseñanza. Tiene, además, una concepción de sujeto; y ambos, docente y alumno, construyen el conocimiento desde una concepción de acción con los objetos y materiales.

Abramos esta oración, desglosemos lo que dice.

El *campo grupal* favorece el «aprendizaje social», ya que las distintas interacciones que suceden en los grupos por los que transita cada alumno favorecen la rotación de roles y posiciones de cada quien.

En los pequeños grupos experimentan y practican el organizar, autogestionar y autorregularse, lo que enriquece el proceso de *autonomía personal y grupal*:

- Pensamos en un *docente* que, como el alfarero viejo de Galeano, ofrece sus conocimientos para que el otro realice su propia síntesis y no pretende ser emulado. Es un coordinador que organiza, facilita, observa, propone problemas, coordina puntos de vista, sugiere lecturas, se piensa...
- Cuando se enseña, se sostiene —explícita o implícitamente— una *concepción de sujeto,* desde la que se opera y desde la que se organiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Sustentamos una *concepción de sujeto* en la que éste, siendo activo y protagonista de su aprendizaje, *construye el conocimiento* en etapas espiraladas. Parafraseando a Galeano, el saber no es una pieza terminada, no es un llegar a un lugar definitivo. Es alcanzar un nivel de

2. Disponible en: www.elmundo.es/diccionarios

3. Anzieu, D. (1997) *La Dinámica de los grupos pequeños.* Biblioteca Nueva. Madrid.

conocimiento que, si bien tiene valor en sí mismo, porque mientras se sustente como verdadero dirigirá la acción de ese sujeto o comunidad, es un pilar para construir otro... El sujeto construye, así, una relación con la producción de conocimiento provisoria y crítica.

- Desde esta perspectiva constructivista y grupal del aprendizaje, éste se concibe como un proceso que se construye en *interacción con otros*, en el cual el intercambio entre pares contribuye al aprendizaje de cada sujeto. El escuchar otros puntos de vista permite ir construyendo y contrastando el conocimiento y genera respeto por la diversidad. Además, el encuentro con otros moviliza tanto las estructuras de conocimiento como las afectivas.

Para esto, como sostiene Delia Lerner (1996), es necesario cambiar un paradigma muy arraigado en los docentes:

> «La concepción de enseñanza que sustentamos supone (...) una profunda modificación del paradigma vigente desde hace siglos en la escuela: "Paso a paso y acabadamente" debe ser sustituido por "Compleja y provisoriamente". "Complejamente" por dos razones: por una parte, porque el objeto de conocimiento es complejo y desmenuzarlo es falsificarlo; por otra parte, porque el proceso cognoscitivo no procede por adición, sino por reorganización del conocimiento "Provisoriamente" porque no es posible llegar de entrada al conocimiento correcto (...); sólo es posible realizar aproximaciones sucesivas que van permitiendo su reconstrucción (...). No es posible desmenuzar el objeto de conocimiento para simplificar nuestra tarea, tenemos que enfrentarnos con él globalmente y abordar todos sus aspectos al mismo tiempo, sin evadir la complejidad».[4]

Si volvemos a la frase que estamos analizando, vemos que nos falta desarrollar una *concepción de acción con los objetos y materiales*. El eje de un taller, decíamos, es un *hacer*, podemos pensar: ¿a qué *hacer* nos referimos nosotros en el Nivel Inicial? En principio, al establecimiento de una relación directa con los materiales-objetos que vehiculizan el conocimiento. La acción con ellos y sobre ellos promueve el aprendizaje. ¿Y

4. Lerner, D. (1996) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós. Buenos Aires.

si fuera un hacer sin objetos? Es decir, en el caso de un taller en el cual no exista ningún tipo de fabricación ni manipulación de objetos, o sólo el vínculo con el portador de texto, objeto libro, folleto, revista. ¿Podríamos hablar de acción? ¡Sin duda! Ya que ésta se desarrollará en los siguientes planos:

- *Acción con otro desde la palabra-pensamiento.*
  - Leer
  - Exponer
  - Escuchar
  - Discutir
  - Argumentar

- *Acción de escribir, sintetizar, conceptualizar, elaborar mapas y redes.*

Estos «objetos» y materiales ofrecerán resistencias que llevarán a los alumnos a superarlas, y en este proceso de resolución, aprenderá y transformará el objeto, creando algo nuevo, creando un mundo.

Algunos criterios para enseñar desde un enfoque grupal de la enseñanza

- Organización espacial y distribución grupal.
- Resolución autónoma de conflictos: confiar en la autorregulación.
- Una gradualidad posible.
- Comunicación de circuitos múltiples, dialógica, no radial.
- La organización espacial y la distribución grupal de los integrantes.

Incluir esta variable al planificar es imprescindible, produce efectos en la calidad de los aprendizajes. Una distribución en círculo, en pequeños grupos, alrededor de una mesa, frente a un afiche común, favorece la interacción, la escucha, el verse.

Desde el Jardín Maternal se puede pensar «en un grupo». Colocarlos —si aún no se desplazan autónomamente— para que se vinculen entre sí y observar, registrar, interpretar las actitudes en cada caso.

- *Resolución autónoma de conflictos: confiar en la autorregulación grupal*

Enseñarles que los conflictos por la posesión de un juguete o de un espacio, por ejemplo, se pueden «resolver en falta», es decir, es necesario

negociar con el otro. Esto es, ayudarlos a reconocer que no se puede todo siempre y que el otro existe. En general, resolvemos los adultos los conflictos entre los alumnos. Quizá lo hagamos *así* porque *así* lo aprendimos, o tal vez, porque nos molestan o nos asustan los «problemas». Tender a la autonomía en la resolución de conflictos implica, además de conocer mucho a esos sujetos, confiar en la autorregulación grupal o como decía un amigo «*el juez de los niños se ahorcó*».

- *Una gradualidad posible*

En esta línea, podríamos pensar en una *gradualidad* de las propuestas con vistas a «lo grupal». El criterio de la misma sería acompañar el proceso, (de cada uno y del grupo) de descentración en función de reconocer al otro como diferente, y, a su vez, reconocerse uno mismo como distinto de ese otro. Proceso que, si bien lleva una vida, podemos empezar a enseñarlo en el Nivel Inicial.

Esta gradualidad se asemeja a los pasos de una receta a respetar estrictamente, solo pretende ser una orientación y una explicitación de los aspectos necesarios a tener en cuenta en relación con la grupalidad. Desde la idea de *participación guiada* de B. Rogoff (Harf, Pastorino y otros, 1996)[5], se puede ir llevando de la mano a los alumnos por el camino de la otredad. Este acompañamiento resulta más eficaz que fatigarse en el «hay que compartir con los amiguitos», porque a compartir se aprende y no precisamente por repeticiones del tipo «escriba 100 veces la palabra "compartir"». Es decir, no alcanza con dar la información, «hay que compartir», sino que es necesario diseñar propuestas en las que sea necesario trabajar con el otro.

Ahora bien, algo que bien se puede resolver solo, ¿por qué se haría con otro? Sólo por el placer de estar con ese otro. Esta es una motivación más de la grupalidad: el placer de hacer algo juntos sin que medie ningún «hay que».

Habiendo planteado que cada ítem no es un paso a «respetar», sino que ofrece criterios para ir observando el grupo desde los mismos, podríamos pensar la grupalidad como un crescendo en el «compromiso grupal»:

5. Harf, R; E. Pastorino y otros (1996) *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica.* El Ateneo. Buenos Aires.

- *Hacer solo.* Compartiendo espacios, herramientas, materiales, hojas, libros, ideas, miradas, puede concebirse, desde un enfoque grupal del aprendizaje, una actividad de carácter individual.
- *Hacer con otro en un mismo espacio*: dibujar con otro en un afiche grande, construir en el rincón de bloques, en un espacio compartido pero cada uno con su construcción.
- *Hacer con otro un mismo objeto*
- *Hacer con otros un mismo producto, más de dos o tres alumnos.* El ser más de dos podría implicar mayor capacidad de descentración al tener que escuchar y articular más puntos de vistas.

• *Comunicación de circuitos múltiples, dialógica, no radial*

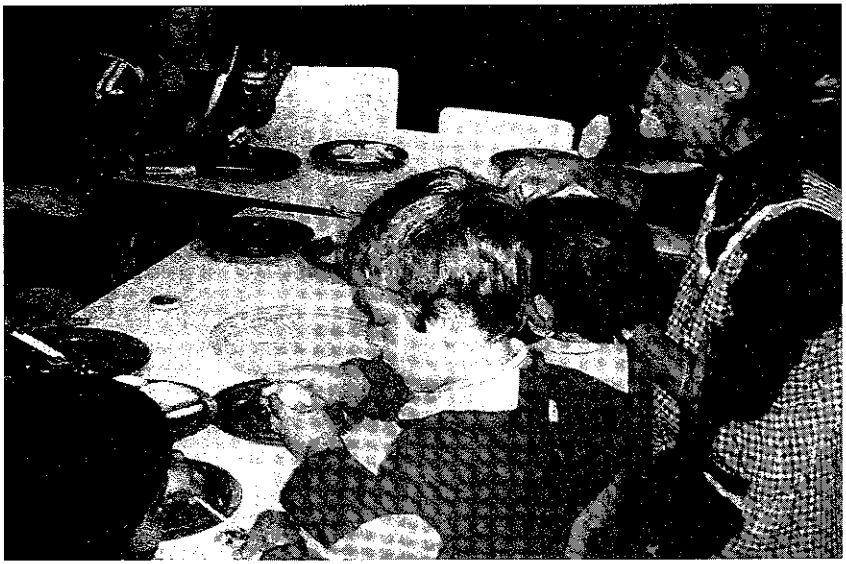
Es muy importante favorecer la conversación desde la consigna de apertura de las actividades. Dar lugar al diálogo con los docentes y entre ellos es escuchar qué saben y qué tipo de comprensión están teniendo con respecto a lo que se les propone, y posibilitarles que expresen sus pensamientos.

Veamos estas ideas en acción en la siguiente situación: un taller de cocina en la sala de 2 años

Podemos organizar (informando previamente a los padres) un taller de cocina a lo largo del año, especificando, objetivos y contenidos por etapas. En un primer período, se invitaría a elaborar «comidas» sencillas que impliquen el aprendizaje de procedimientos viables para la edad en cuestión. El producto de lo cocinado se podría comer en el desayuno, merienda, almuerzo o, si la preparación lo hace posible, se lo llevarían a sus casas.

Es muy importante, según S. Freud, ofrecer al niño la posibilidad de *hacer activo lo pasivo*, es decir, que él pueda hacer lo que hacen con él. Cuando no pueden hacer por sí mismos, porque aún la edad no se los permite, es importante observar, mirar, apreciar, escuchar. Se irá pasando paulatinamente «el control», en la medida en que el docente vaya percibiendo que está haciendo algo que bien podrían hacer ellos solos. A veces creemos que el grupo no podrá y puede. Hay que probar.

Es posible también, articular este taller en un proyecto anual que implique invitar a los familiares a cocinar con ellos en las sala para conocer otras formas, otros sabores.



Entonces:

- Ingresa así el grupo familiar, su contexto cultural, lingüístico.
- Se observa a otros adultos distintos del docente en la sala «enseñando», informando: el docente no es el único depositario del saber.
- Se visitan panaderías, pizzerías, casas de pastas y se observan los procesos de elaboración: se relaciona el proceso de elaboración con el de construcción del conocimiento del lugar, incluyendo los aportes de lo observado y visitado.

En el taller de cocina, nos podríamos proponer que los alumnos:

- Adquieran mayor autonomía en las actividades cotidianas.
- Participen (en diferentes grados) en la elaboración de sus propios alimentos.
- Intercambien acciones, ideas y palabras, a partir del hacer, con sus compañeros.
- Enriquezcan su «paleta de sabores, colores y olores culinarios».
- Identifiquen y diferencien diversos gustos (dulce-salado, etc.) y consistencias (las galletitas de agua son diferentes a las de maicena y a las dulces, por ejemplo).
- Aprendan procedimientos como: cortar, untar, encimar, revolver.
- Desarrollen la capacidad de espera.
- Hablen y escuchen.

Ejemplo de productos a elaborados en una de las etapas del año en la sala de 2 años en la cual se desarrolló este taller:

- Hacer alfajores. Maicena, galletitas: sin espolvorear alrededor o espolvoreados de coco rallado o chocolate rayado.
- Untar diferentes tipos de galletitas o panes.
- Hacer *pizzetas* de pan lactal, tomate y queso: implica cortar y untar y esperar tiempo de horneado.
- Hacer jugos. Los que se realizan mezclando el polvo con el agua y los que se realizan mezclando líquido con agua, en jarras transparentes.
- Preparar gelatina.
- Hacer ensalada de frutas: implica cortar, exprimir, pelar. Se verá que queda a cargo del grupo y que del docente.
- Disolver chocolate en una vaso con leche.
- Hacer bizcochuelo, sin relleno y con, haciendo / leyendo la receta con ellos.
- Otros.

Encontramos en este ejemplo los tres ejes del aprendizaje de la grupalidad:

- La propuesta o el problema planteado por el docente hace que sea necesario co-operar con otro, hacer con otro para resolverlo,
  – un juego de matemática o de educación física, o de roles,
  – pintar en un espacio grande, hacer un mural,

– abarcar los distintos aspectos de una salida: observar diversos objetos o lugares, comprar.
- La necesidad y el placer de estar y hacer con otro/s.
- El estar con otro moviliza y enriquece el aprendizaje de cada uno: el contraste de opiniones, los distintos tiempos y criterios llevan a que cada alumno tenga que argumentar, postergar, defender, identificarse, escuchar, modificarse.

Los tres o alguno/s de estos ejes pueden ser los organizadores de las propuestas.

Identifiquemos algunas intervenciones que apuntan a «lo grupal» y tienen como norte formar sujetos activos y autónomos

1. Ayudar a otro, mirarse, hacer con el otro y no por el otro, porque esto sería asumir un rol suplementario y lo deseable es complementar lo que el otro no puede hacer por sí mismo, «por ahora», con la idea de ir «pasando el control».
2. Alcanzarle lo que pide En un jardín, mientras se desarrollaba un taller de cocina, una nena estaba *«eeee»* con la mano en alto y mirando hacia los alfajores. Un compañero la miraba hasta que decodificó el gesto de la niña y gentilmente le alcanzó una tapita de maicena. Esta situación espontánea se puede trabajar en dos sentidos:
   – Desde lo lingüístico: para que poco a poco verbalice sus necesidades.
   – Desde lo grupal: para tener en cuenta al otro.
3. Luego de haber trabajado varios veces el untado y con diversos elementos, podría ser interesante pasar a una producción «más grupal» organizando «subgrupos de alimentos». Tres o cuatro por mesa y no en grupo total. Cada mesa elabora una producción que le da identidad. Por ejemplo los de la mesa roja hacen alfajores de maicena, los de la mesa azul, galletitas dulces con mermelada.
4. En parejas: subirse las mangas, atarse los cordones, (los más grandes) ponerse los delantales.
5. Es importante tener en cuenta con quién se sientan. Dejarlos que decidan libremente algunas veces y coordinar la conformación de los grupos otras. El objetivo es ir cambiando las configuraciones grupales. El compartir con otro compañero de trabajo abre

nuevas producciones grupales y modifica la actitud de cada uno, flexibilizándola.

6. El repartir elementos para la tarea puede paulatinamente estar a cargo de ellos:
   - Pueden «poner y sacar la mesa» con una bandeja, con pocas cosas y ofrecer a sus compañeros, las galletitas, los cuchillitos o palitos para untar, las cucharitas.
   - Repartir, hojas, pinceles, vasos, trapos.
7. Un grupo puede cocinar algo para los más chiquitos, llevárselos y comer con ellos.
8. Si es posible, preparar alfajores o sándwiches todos juntos; ubicados de tal forma que los más grandes puedan enseñar a los más pequeños.
9. Es importante plantear reflexiones durante y después de la actividad en pos de ayudarlos a conceptualizar lo que están haciendo.

Nos hemos propuesto mostrar que «una mirada grupal del proceso de enseñanza y de aprendizaje» establece una importante diferencia. Es decir, podemos observar dos actividades «similares», cuya diferencia sea la intención desde la que se la plantea.

Se han desarrollado conceptos claves de un enfoque grupal de la enseñanza, dando criterios para seleccionar las propuestas e ideas que ponen en acción este enfoque, e identificando intervenciones que promueven el encuentro con el otro y el aprendizaje entre pares.[6]

6. Jardines en los cuales fueron tomadas las fotos: *«El mundo de los bajitos»*, *«Trampolín»*, Capital Federal, en el marco de proyectos llevados a cabo con alumnas del ENS N° 8: Bárbara Buono, Bárbara Méndez, Mariel Osorio, Estefanía Díaz, Laura Guaman, Melina Stanislavsky, Alejandra Pailapan.

Capítulo 4

Los talleres integrados en el Nivel Inicial

LAURA PITLUK

Como expresamos en los capítulos anteriores, la organización de los talleres integrando salas es una de las opciones para implementar esta modalidad. La misma se destaca especialmente por la riqueza de sus propuestas y la especial dinámica que le imprime a las instituciones.

Elegir la opción de los talleres integrando salas implica considerar que:

- la integración enriquece a los niños desde otras posibilidades que implican conocer e intercambiar con otras personas de la institución en otros espacios con otro estilo de propuestas;
- los aprendizajes que se ponen en juego no suplantan a los específicos que se desarrollan en cada sala, pero los complementan desde la mirada ubicada en la apertura a otras modalidades;
- la institución crece en intercambios, articulaciones e interrelaciones entre todos sus integrantes a través del compartir de manera continua tareas, espacios, propuestas.

Los talleres integrados se sostienen en los ejes de la modalidad de taller en el Nivel Inicial explicitados en los capítulos anteriores, pero incorporan la posibilidad de elegir entre las diferentes opciones de talleres que se desarrollan en cada una de las salas.

Cada docente selecciona y diseña un taller determinado en acuerdo con todo el equipo docente de la institución a fin de no presentar superposiciones y, a su vez, abarcar diferentes áreas y/ejes. Lo ideal es que los

docentes de ambos turnos, los profesores especiales y las celadoras/ayudantes/preceptoras (si la institución cuenta con ellas) realicen un trabajo conjunto, es decir, que se seleccionen las parejas de co-coordinación integrando a todos los miembros de la institución. Esto es posible si se desarrollan los talleres de ambos turnos de forma articulada, aspecto que favorece a la propuesta y a la articulación institucional.

Por ejemplo, se organizan cuatro talleres:

1. *Taller de títeres (coordinado por los docentes de la sala de 3 años de ambos turnos).*
2. *Taller de modelado (coordinado por los docentes de la sala de 4 años de ambos turnos).*
3. *Taller de construcción de juguetes (coordinado por los docentes de la sala de 5 años de ambos turnos).*
4. *Taller de expresión corporal (coordinado por los docentes de Educación Musical y Educación Física).*

Los docentes coordinadores de cada taller lo planifican de forma conjunta, y cada uno implementa un encuentro de manera intercalada; esto puede realizarse, por ejemplo, desarrollando un taller semanal en cada turno.

Si bien se presenta esta opción como una situación ideal, se pueden desarrollar los talleres integrados desde posibilidades diversas, es decir, pueden no articularse ambos turnos, sino que los talleres se realicen en uno solo, o que se propongan talleres diferentes en cada turno, ya que esto necesita una menor articulación; o pueden implementarse una sola vez por semana alternando los turnos o en alguno de ellos.

Pero siempre es esencial implementar secuencias de varios encuentros a fin de permitir que los grupos que se organizan para desarrollar los talleres se conformen verdaderamente como grupos con objetivos en común en función de las tareas y las producciones conjuntas, y posibilitar la necesaria secuenciación de las actividades; plantear talleres conformados entre cuatro y ocho encuentros, es una cantidad factible e interesante.

Los talleres integrando salas se deben seleccionar como opción institucional si se priorizan la interacción, la comunicación y el intercambio entre los niños y los docentes de toda la institución, abriendo las puertas a la conformación de otros grupos diferentes a los pertenecientes a cada edad. También a las variaciones en los espacios, los objetos y los adultos que coordinan las propuestas.

Aspectos organizativos que posibilitan un desarrollo adecuado de los talleres integrados

- «Los niños deben haber trabajado con esta modalidad previamente en su sala y estar inmersos en vivencias cotidianas de trabajo sobre lo grupal y la autonomía.
- No deben realizarse muy espaciados en el tiempo, porque no se logra la continuidad en las tareas y, por lo tanto, una real participación activa en las propuestas.
- La elección de los talleres debe realizarse presentando a los niños todas las propuestas de manera clara y exhaustiva a fin de que puedan elegir verdaderamente aquel taller que les interese.
- Cada docente debe elegir un taller con el cual se sienta seguro, cómodo, conforme, que implique aspectos que realmente le interesen, que se vincule con sus fortalezas y con aquello que quiere probar, que aborde temáticas y contenidos sobre los cuales quiera investigar y concretar acciones educativas y creativas
- Los talleres se deben organizar a modo de secuencia de encuentros, es decir, se organizan, por ejemplo, para un

mes de trabajo dos veces por semana, previamente al primer encuentro se distribuyen los niños de toda la escuela en los talleres y esta distribución se mantiene a lo largo de todo el mes. Esto es fundamental por variadas razones básicas para la modalidad de taller: porque se le da continuidad a las tareas entre un encuentro y otro, porque se va conformando el grupo alrededor de las diferentes tareas a realizar (aspecto fundante, porque es el grupo el que sostiene la posibilidad de aprender que es individual, pero se enriquece con la interacción con los otros), porque se mantiene una organización en la dinámica institucional que se desgasta si en cada encuentro se pasa por el momento de selección de los talleres.

- Cada vez que se finaliza un taller es importante "hacer el puente" con lo que se trabajará en el próximo encuentro, por ejemplo, "hoy armamos juegos para el patio en cada subgrupo y jugamos con ellos, en el próximo taller vamos a rotar los juegos para que en cada grupo jueguen con los diferentes juegos armados por los compañeros".
- Al volver a su sala es muy importante que el docente les pregunte qué hicieron, cómo les fue..., que compartan las experiencias vivenciadas en cada uno de los talleres. Por otra parte, este compartir lo realizado y aprendido enriquece las elecciones de los talleres posteriores.
- Es fundamental que los niños (¡y también los adultos!) tengan claridad en cuanto a los espacios que implica cada taller para desenvolverse por la institución autónomamente. Es maravilloso ver como luego de los primeros encuentros, incluso los niños de sala de 3 años, se distribuyen y desplazan en la búsqueda del taller correspondiente.
- El uso de "distintivos" identificando cada taller, que los niños se llevan puestos al salir de su sala y traen con ellos al regresar para entregarle nuevamente a su docente, facilita el reconocimiento por parte de todos los miembros de la institución de los integrantes de cada taller; esto posibilita un mejor acompañamiento en la distribución y en los desplazamientos.
- El docente de cada sala debe tener confeccionada la lista con la distribución de sus alumnos en los diferentes talleres; asimismo, el docente de cada taller debe tener la lista de los nenes que asisten durante ese periodo de tiempo a su taller.

Esto evita muchos contratiempos como, por ejemplo, que los niños participen de un taller en un encuentro y en el siguiente en otro, o que no se sepa de qué taller participa algún niño, o que en algún encuentro haya muchos niños en un taller y pocos en otro.

- Es fundamental cuidar la distribución exacta de niños por taller, si un grupo tiene 25 alumnos y se organizan 5 talleres debe haber indefectiblemente 5 niños de ese grupo en cada taller, a fin de mantener la equidad en la cantidad de alumnos participantes y en las edades de esos alumnos (no es lo mismo coordinar un taller con 5 niños de 3 años y 5 de 5 años que con 8 de 3 años y 2 de 5 años, aspecto que además modifica la planificación de las propuestas a desarrollar). Los niños no pueden rotar de taller hasta que no finalice la secuencia de talleres organizados para ese período de tiempo, esto en general no trae dificultades debido a que es muy poco común que algún niño quiera cambiarse de taller (en años de experiencia en la implementación de los talleres integrados, vivencié un solo caso en el cual dos niñas de la sala de 4 años plantearon que no querían continuar en el taller de "magnetismo" porque se aburrían, no había manera de convencerlas de que no se podía cambiar de taller hasta el próximo período e insistían en que sabían que el de "papeles" era más lindo e incluso contaban que actividades hacían en ese otro taller del cual ellas no participaban, frente a la pregunta "¿cómo lo saben?", contestaban que sus amigos les habían contado; frente a esta situación, se aceptó el cambio, explicitando a todos los niños que esta era una excepción y se evaluó el taller de magnetismo estableciendo algunos cambios necesarios).
- Es bien interesante realizar una puesta en común general, de toda la escuela, de todos los talleres, al finalizar cada encuentro. Esto muchas veces se dificulta por problemas de espacios, tiempos, dinámica; no resulta sencillo desplazarse todos a un espacio lo suficientemente amplio y de fácil acceso y escuchar la síntesis de lo producido en cada taller; no obstante, si es posible, este momento es de una riqueza incomparable, siempre que tenga un tiempo de duración prudente y se desarrolle de forma dinámica; los niños van aprendiendo paulatinamente a participar

de estas instancias y, si damos tiempo a los procesos, nos asombra cómo la complejidad de los primeros intentos abre paso a momentos muy productivos en relación con los intercambios y los aprendizajes. Si esto resulta como "una carga extra" para la organización y puesta en marcha de los talleres, puede realizarse únicamente al finalizar un ciclo de talleres, por ejemplo, al finalizar los talleres de ese mes.

- Es esencial respetar estrictamente los tiempos para no dificultar la tarea y la organización institucional; a la hora de priorizar se debe poner en primer plano lo general, es decir, lo que involucra la dinámica de toda la escuela; entonces, si por ejemplo, un taller finaliza antes del horario estipulado por todos para la finalización (como puede suceder cuando una propuesta diseñada se pone en marcha) el docente coordinador responsable de ese taller debe quedarse con todo el grupo de niños realizando alguna tarea; de ninguna manera pueden retirarse y volver antes a su sala, donde se está desarrollando otro taller, que seguramente aún no finalizó. De igual manera, es muy importante cuidar el hecho de no terminar más tarde de lo estipulado, porque comenzarían a llegar los alumnos de la sala que participaron de los otros talleres y los integrantes del taller regresarían fuera de tiempo a su sala, incorporándose luego de los comentarios sobre las tareas realizadas en los otros talleres. Si al finalizar los talleres se realiza la puesta en común de toda la escuela, el cuidado sobre estos aspectos también es fundamental; ya que si llegan antes al espacio en el cual se realizará este encuentro general cuando este se desarrolla, los niños ya no pueden escuchar a los otros; y si llegan después, está toda la escuela esperándolos (y eso también perjudica la posibilidad de escucha). Los tiempos que se alargan sin tareas significativas perjudican tremendamente la puesta en marcha de las propuestas, especialmente si éstas implican la participación de toda una escuela.
- Cuando hay alumnos ausentes (de hecho siempre los hay) el día de la distribución, eligen en el encuentro siguiente alguno de los talleres que aún dispone de cupos; cuando faltan un día, al igual que se realiza con las actividades al interior de las salas, se los ayuda a retomar las tareas

siempre incorporándose al taller correspondiente con la colaboración necesaria para volver a incluirse en la tarea y la dinámica grupal» (Pitluk, 2005).[1]

Los talleres integrados necesitan diseñarse en una planificación diferenciada del resto, porque implican un desarrollo complementario pero paralelo de las otras propuestas que realiza cada docente en su sala; estas planificaciones deben estar a disposición de todos a fin de facilitar la articulación institucional y garantizar que todos conozcan los talleres a desarrollar de los cuales participarán sus alumnos, para poder presentárselos antes de la distribución y evaluarlos conjuntamente cuando regresan a la sala luego de su implementación.

Una opción adecuada es planificar una secuencia de talleres (que incluya entre 4 y 8 encuentros), desarrollarla a lo largo de un mes, y reiterarla al menos en una oportunidad. Es decir, se realizan durante un mes y se repiten el siguiente con las variaciones que surjan luego de su evaluación. No es conveniente repetirlos más de una vez porque la puesta en marcha se puede volver reiterativa y porque deberíamos contar con los medios para garantizar que los niños no hayan asistido a ese taller, aspecto fácil de resolver sólo cuando se reitera en una única oportunidad.

Con respecto a lo organizativo, encontramos distintas posibilidades al elegir y diseñar los diferentes talleres:

- menor cantidad de talleres con mayor cantidad de niños en cada uno, o
- más cantidad de talleres con menor cantidad niños en cada uno.

La primera opción permitirá contar con un equipo de co-coordinación debido a la presentación de menor cantidad de talleres, pero se complejizará en el hecho de trabajar con mayor cantidad de niños; en cambio, la segunda sólo permitirá contar con un docente en la coordinación de cada taller por desarrollarse mayor cantidad de talleres, pero se facilitará la tarea por el número más reducido de niños. Esta organización, referida al modo de resolver la distribución del total de los niños y adultos en el total de talleres organizados será una decisión institucional de acuerdo con las propias prioridades, posibilidades y características del equipo docente, los niños, los espacios y los tipos de taller seleccionados en cada oportunidad. También será una decisión

1. Pitluk, L. (2005) *Los talleres integrados en el Nivel Inicial.* Revista Trayectos. Buenos Aires.

institucional si los profesores especiales se integran en los talleres y no desarrollan su clase o no se integran.

Como todas las elecciones, cualquiera sea la decisión, todas implican tanto aspectos positivos como negativos, así como dejar algunos aspectos de lado priorizando otros, y siempre son de carácter provisorio, porque aquello que puede ser positivo en un momento puede no serlo en otro diferente. Por eso deben ser las instituciones las que elijan la opción en función de su propia realidad en un tiempo determinado. Entonces, deberá ser cada escuela, desde sus peculiaridades organizativas y pedagógicas, la que tome las decisiones pertinentes con respecto a su frecuencia y modalidad.

La implementación de los talleres integrando salas y edades sólo es factible si la institución lo asuma como una decisión aceptada y valorizada por todos los integrantes. La misma involucra a todos los miembros de una institución, en su selección y diseño, en la distribución de tareas, en la puesta en marcha en relación con los desplazamientos, comienzos y cierres. También en la colaboración en los procesos internos de cada taller, en la tarea en los subgrupos, en la distribución de materiales.

El equipo directivo ocupa un lugar fundamental porque es el que puede tener la visión de la totalidad del desarrollo de los diferentes talleres y puede intervenir en función de las prioridades institucionales y los requerimientos de cada taller, nutriendo las diferentes tareas y momentos, sólo posibles de concretarse en la realidad si los sostiene una trama que articule las diversas necesidades e instancias desde la responsabilidad y el respeto por lo que todos y cada uno deben asumir.

La implementación de talleres integrados produce importantes temores en los educadores, vinculados especialmente con las posibilidades de los niños de 3 años de integrarse en tareas con niños mayores que no sean específicas para su sala, y con la sensación de que los niños más grandes pierden su tiempo realizando propuestas más sencillas que las que le corresponden a su edad. Muy por el contrario, en el desarrollo de los talleres integrados, se va alcanzando una rica y paulatina integración de los alumnos de las diferentes edades que se pone de manifiesto en la creciente realización de tareas compartidas, en el enriquecimiento de los intercambios y las interacciones, en la búsqueda y logro de acuerdos, en las actitudes de cuidado y colaboración de los niños más grandes hacia los más pequeños y de respeto y admiración de los más pequeños hacia los más grandes.

Los temores se deben, a su vez, al alto grado de exposición que implica la articulación, planificación y evaluación conjunta, de los talleres, el recibir alumnos de otras salas que luego comentan en la propia qué actividades realizaron, desde qué modalidad y cómo se sintieron en el

taller del cual participaron. También hay un alto grado de exposición al trabajar con otros en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las propuestas que se «hacen públicas» a fin de poder compatibilizar y articular tareas; desde la dinámica específica que presentan, las ideas, las acciones y las decisiones son de conocimiento general y conforman un «terreno» común y compartido, que se enriquece o dificulta en función de los aportes y faltantes de cada integrante institucional.

Como ya expresamos, la implementación de talleres integrados es de gran riqueza y presenta fortalezas fácilmente detectables al observar su desarrollo. Implican, al mismo tiempo, el crecimiento y la complejización de la dinámica y las articulaciones institucionales. La necesaria organización en equipos en función de las tareas y los materiales, que sobrepasa los límites del trabajo personal en la sala transformándose en un terreno «común», y la necesidad de sincronizar los tiempos y espacios institucionales, ponen de manifiesto las «fortalezas y debilidades» de la institución y de cada docente referidos a los aspectos didácticos, a la coordinación grupal, a las decisiones y prioridades.

Todo lo expuesto, fortalece, dinamiza, acrecienta la calidad educativa y democratiza a la institución, pero implica un desafío responsable y comprometido desde todas sus instancias y personas. Como explicitamos, si los educadores se sienten respetados pueden respetar, si se sienten escuchados pueden escuchar, si se sienten sostenidos pueden sostener.

¿Podrá la escuela crear una trama fortalecida, democrática, respetuosa que abra las puertas a las modalidades diferentes, a los esfuerzos compartidos por encontrar nuevas instancias educativas, al mismo tiempo que reclama por los derechos que le corresponden y los deberes de los responsables de favorecerlos?

Capítulo 5

Los talleres y los derechos del niño

LAURA PITLUK

En 1989, escribíamos:

> «Dejándonos apenas respiros de esperanza, desde hace casi sesenta años venimos viendo cómo las fuerzas del atraso destrozan las vidas, el trabajo y las riquezas de nuestro pueblo.
>
> Lo hacen de modo cuidadoso y premeditado, sin que los instantes de recuperación hayan sido suficientes como para plantear una reflexión profunda sobre las causas del descalabro, y menos aún para el análisis de proyectos populares de reconstrucción.
>
> Es que fueron justamente estas prácticas democráticas de reflexión y discusión creativa los objetivos elegidos por los destructores, y ahora estamos confusos sobre las formas de encarar participativamente nuestros comunes problemas, sobre las maneras de tratarnos, y hasta sobre el hecho mismo de ser parte de una comunidad».[1]

Desde estas ideas, con las esperanzas que renacieron con la apertura democrática en 1983 y sustentados en la felicidad de pertenecer a

1. Subcomisión de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (1989) *Talleres de vida. Educación por los Derechos Humanos. Cuadernos para la práctica 1.* Buenos Aires

un organismo que integraba a personas de distintos partidos políticos unidos por el respeto hacia los derechos de todos y de ser miembros de su Subcomisión de Educación que se unificaba en la búsqueda de alternativas educativas democráticas y participativas, consideramos que la modalidad de taller nos abría las puertas a infinitas posibilidades.

Fueron sus miembros originarios los que trazaron el camino, tomaron las decisiones pioneras y nos posibilitaron avanzar en las búsquedas. Son ellos, quienes aún continúan en la lucha por un mundo mejor, los que buscaron y encontraron las mejores alternativas. Y escribían:

> «Por eso, la democracia debe poner en crisis todas las prácticas armadas para el aislamiento y la manipulación, y reemplazarlas por las prácticas del diálogo, de la tarea en conjunto, de la reflexión y el análisis compartido, de la preocupación por el otro, de la vinculación con lo real».[2]

Los talleres, como modalidad educativa, brindan opciones óptimas para poner en práctica un trabajo reflexivo sobre los derechos humanos.

> «Concebir a la educación como una práctica reflexiva sobre lo real, y a los derechos humanos como método y contenido de esa práctica, condujo de modo natural al empleo y desarrollo de las técnicas de taller, por la manifiesta afinidad entre la convivencia productiva del taller y la aspiración de convivencia creadora preconizada por los derechos humanos.
>
> No es el taller, por cierto, la única forma de reflexión sobre la realidad y elaboración del saber, pero reúne caracteres que le otorgan particulares ventajas en la tarea educativa. El taller es el lugar donde la producción de conocimiento asume la talla de lo humano compartido, surge del amor por la tarea y se desarrolla con el pulso de la propia aptitud creadora en diálogo y no en soliloquio, enseña a valorar lo diferente mientras afirma la igualdad, y —fundamentalmente— es el ámbito en que las personas aprenden a manejar (a fuerza de ejercitarse) el intercambio entre realidad y discurso, única forma de que el conocimiento pueda efectivamente servir a los proyectos humanos.
>
> El taller es un lugar relativamente reciente en la educación, simbiosis de toda una tradición de fraternidad laboral y de

2. Ibid.

producción artística compartida: de allí su nombre. En él, la transmisión de la herencia humana aligera su peso, se des-solemnizan las relaciones entre los-portadores-de-saber y los que (supuestamente) nada-saben-de-nada, se estrechan lazos entre las palabras y la vida social, y se desarrollan las propias posibilidades dentro de un ámbito humano comunitario. Todo ello se vuelve posible a partir de la conciencia de los derechos humanos, e inversamente, éstos se vivencian en el marco del taller».[3]

Entonces, hacemos referencia a dos aspectos fundamentales:

1. *la necesidad de trabajar sobre los derechos humanos, como integrantes de una sociedad y, como educadores, en la escuela con nuestros alumnos;*
2. *las posibilidades que brinda la modalidad de taller para abordar los derechos humanos como práctica social y escolar, para conocerlos y comprenderlos, para vivenciarlos, para asumir nuestra responsabilidad adulta con respecto a su cumplimiento. Y, si se trata de la escuela, el papel que debemos asumir como educadores en la puesta en práctica de actitudes de respeto por los derechos y de asunción de los deberes que nos corresponden a todos.*

En una educación basada en los derechos humanos, es necesario partir de la importancia de la toma de conciencia por parte de todos los involucrados en ella del lugar que ocupan los Derechos Humanos y en especial los Derechos del Niño en toda decisión y en toda intervención pedagógica.

Los Derechos Humanos, y por consiguiente los Derechos del Niño, están involucrados en todo acto educativo, presentes en todos los aspectos de la vida escolar y en cada propuesta y actitud que asumimos frente a nuestros alumnos.

En la actualidad contamos con documentos (vigencia formal) que avalan nuestra posibilidad de luchar por un mundo mejor y más justo basado en el respeto por todos los sujetos de derecho (y en especial por los niños), y al mismo tiempo vivimos en una realidad cada vez más difícil, compleja, injusta (vigencia real). La explicitación formal de los derechos humanos en documentos escritos es bastante reciente si pensamos en el desarrollo de la humanidad, y es un logro muy importante en la lucha por un mundo respetuoso de los derechos de todos, sin embargo,

3. Subcomisión de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (1989) *Talleres de vida. Educación por los Derechos Humanos. Cuadernos para la práctica 1.* Buenos Aires

esto (como bien vivenciamos cotidianamente) no garantiza (si bien colabora con ello) que alcancemos dicho respeto.

> «La reconstrucción cotidiana y la adecuación a cada situación real enriquece el aspecto formal y permite construir nuevos derechos sobre la base de los ya reconocidos.
>
> En este sentido, es esencial la participación solidaria, es decir, el trabajo que cada integrante de la sociedad realiza con el fin de transformar la realidad; y la escuela no puede quedar al margen de esta acción transformadora.
>
> [...]
>
> Los chicos necesitan crecer en un ámbito que los reconozca como personas con derechos propios, para poder así, a lo largo de sus experiencias educativas, aprender a reconocerse a sí mismos y a los demás como personas con derechos propios.
>
> Una educación que se encuadre en el respeto por los derechos de todos, permite a cada chico ser un individuo singular y a la vez respetuoso de la singularidad de los otros; estimula la preocupación por los demás, promueve el diálogo, la tarea compartida, la vinculación con la realidad.» (Pitluk y Epsztein, 1989).

Desde esta mirada, es interesante recorrer la historia, porque a través del análisis histórico podemos acercarnos a la comprensión de lo actual, del aquí y el ahora, que es producto en cierta forma de lo que fue sucediendo anteriormente, para buscar formas de modificarlo.

Recorriendo un poco la historia

- *1789: Primer Declaración de Derechos Humanos*
- *1924: Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño*
- *1948: Declaración Universal de Derechos Humanos*
- *1959: Declaración de Derechos del Niño, adoptada unánimemente por la Asamblea General de las Naciones Unidades.*
- *1989: Convención sobre los Derechos del Niño.*

Declaración de Derechos del Niño, 1959, Naciones Unidades

Consta de 10 principios que afirman que la humanidad debe a la infancia lo mejor que pueda darle y que reconoce que los niños por su

especial vulnerabilidad necesitan de una declaración específica, que en realidad retoma los aspectos fundamentales de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Esta Declaración es un soporte moral que orienta las acciones en pro de la infancia en su totalidad e indica qué hacer para intentar desterrar la pobreza, la discriminación y la desigualdad infantil.

Los Diez Principios:

1. Derecho a la igualdad sin distinción de raza, credo o nacionalidad.
2. Derecho a una protección especial para su desarrollo físico, mental y social.
3. Derecho a un nombre y a una nacionalidad.
4. Derecho a una alimentación, vivienda y atención médica adecuada para el niño y la madre.
5. Derecho a una educación y cuidados especiales para el niño físico o mentalmente discapacitado.
6. Derecho a comprensión y amor por parte de los padres y la sociedad.
7. Derecho a recibir educación gratuita y disfrutar de los juegos.
8. Derecho a ser el primero en recibir ayuda en caso de desastre o emergencia.
9. Derecho a ser protegido contra el abandono y la explotación en el trabajo.
10. Derecho a formarse en un espíritu de solidaridad, comprensión, amistad y justicia entre los pueblos.

Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, Naciones Unidades

En 1979, declarado año internacional del niño, por iniciativa de Polonia, la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas comienza la redacción de la *Convención sobre los Derechos del Niño* que explicita el mínimo que toda sociedad debe garantizar a sus niños. La Convención complementa y no suplanta a la Declaración de Derechos del Niño; avanza un paso más allá, porque implica el compromiso de los países firmantes de adecuar sus leyes a su cumplimiento. Mientras que la Declaración es una afirmación de principios con carácter moral, la Convención es un conjunto de normas y medidas internacionales que encierran las obligaciones específicas y toma de decisiones por cada Estado para el cumplimiento de sus disposiciones y obligaciones.

En 1989 se finaliza la Convención sobre los Derechos del Niño, fruto de 10 años de trabajo, aprobada por unanimidad al cumplirse los 30 años de formulada la Declaración de los Derechos del Niño. La misma (que consta de 54 artículos), abre un camino diferente porque no sólo abarca todos los Derechos Humanos (civiles, sociales, políticos, económicos, culturales) y se fundamenta en la no discriminación, sino que tiene carácter de ley.

En 1990 se desarrolla la Cumbre Mundial a favor de la infancia, en la cual se da énfasis a la Convención; la firman 61 países, nuestro país es uno de ellos.

Del análisis histórico surgen algunos ejes fundamentales para la educación por los Derechos Humanos

1. *La diferencia entre la vigencia formal y la vigencia real:* la vigencia formal se refiere a la integración y formulación de los Derechos Humanos en los distintos documentos, mientras que la vigencia real se vincula con la práctica concreta de los derechos en la realidad.

2. *La integralidad de los derechos humanos*: significa que si se viola uno se violan todos, porque tienen un carácter totalizador e integral; por lo tanto, no podemos considerar el respeto por los Derechos Humanos si se tienen en cuenta sólo algunos; por ejemplo, si existiera el respeto por el derecho a la educación, pero no por el derecho a la salud, a la vivienda y al trabajo, no podemos pensar en el respeto por los Derechos Humanos.

3. *La oposición entre derecho y privilegio*: si un derecho es respetado para algunos y no para todos deja de ser un derecho y se transforma en un privilegio.

4. *La relación entre derechos y deberes*: como personas, debemos asumir la responsabilidad de comprender que no sólo somos sujetos de derecho, sino también de deber, y que los derechos de unos se vinculan estrechamente con los deberes de los otros.

En derechos humanos, también existe un problema de articulación entre la teoría y la práctica, y si bien la inclusión en los documentos es fundamental (vigencia formal), sin su concreción real nos falta la esencia y este es uno de los mayores desafíos para los educadores.

A partir de todo lo mencionado, intentemos adentrarnos en la vida escolar

Podemos creer que los Derechos Humanos son grandes principios, unidades abstractas lejanas a nuestro poder de decidir y participar, pero esto no es así, más bien cada una de nuestras actitudes y elecciones nos acercan o alejan del respeto por los Derechos Humanos.

Muchas veces consideramos que esas amplias formulaciones no son nuestra responsabilidad y en cierta medida es verdad, porque es el Estado quien debe garantizar el cumplimiento de los Derechos Humanos, y el Sistema Educativo quien debe hacerse cargo de su respeto en la escuela. Pero también somos nosotros, como adultos y educadores, quienes día a día podemos aportar a la concreción de los Derechos del Niño desde un trabajo que fomente la solidaridad y la cooperación, desde un enfoque que los integre sin olvidarse de sus particularidades, desde una enseñanza que favorezca la pluralidad de ideas y la diversidad de posibilidades de pensar y crear.

Veamos algunos ejemplos concretos

Contamos con una Declaración de Derechos del Niño que en su *principio 1* nos dice que todos los niños deben gozar de los mismos derechos y oportunidades, sin ningún tipo de discriminación por diferencias de origen social, religión, raza, sexo, posición económica o ideas. ¿Qué podemos hacer como educadores con respecto a esto? No discriminar a nuestros alumnos, aceptar sus ideas y modalidades aunque no sean iguales a las nuestras o no respondan al alumno «tipo» que pensamos encontrar, intentando brindarles lo necesario para que desde diferentes puntos de partida se acerquen a semejantes puntos de llegada.

El principio 3 nos habla del respeto por el propio nombre y nacionalidad, y este derecho es muchas veces violado en la escuela si no se respeta, por ejemplo, el modo de expresarse que cada niño trae de su ambiente familiar; si no se aceptan sus códigos aunque sean distintos y se trabaja en la integración de las diferentes modalidades en el grupo escolar con la seguridad de que eso enriquecerá a todos, *si se lo denomina con sobrenombres descalificadores de su identidad.*

El principio 6 afirma que los niños necesitan amor y comprensión para desarrollarse en un ambiente afectivo que les brinde seguridad moral e intelectual. ¿La escuela siempre se hace eco de crear este tipo de contexto que además favorece la apropiación de los contenidos que en ella se enseñen? Nuestro modo de vincularnos con ellos ¿no es un elemento fundamental en los modos de enseñar y en sus posibilidades de aprender?

El principio 7 nos habla del derecho de los niños a una educación gratuita y obligatoria, y del derecho al juego y la recreación. ¿Tienen todos nuestros niños hoy realmente la posibilidad de educarse? ¿Esta educación es realmente un derecho o es un privilegio sólo para algunos niños?

El principio 10 afirma el derecho del niño a vivir y ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, paz y fraternidad; y qué difícil resulta concretarlo diariamente formando un clima escolar que favorezca el diálogo, el trabajo compartido, el apoyo mutuo, en fin, el respeto de todos por todos. Este principio se refiere también a la protección contra toda forma de discriminación, y este es un tema crítico en nuestra sociedad actual.

Que esto se modifique y estos derechos se hagan realidad y se respeten integralmente, que la vigencia formal de todos se transforme en vigencia real, implica un esfuerzo de todos y las instituciones escolares no pueden ni deben quedar al margen de esto.

Esta mirada necesariamente debe incluir la relación entre derechos y deberes, porque en demasiadas oportunidades se aborda la problemática del respeto por los propios derechos ubicando en un segundo plano una idea fundamental: las personas tenemos derechos y obligaciones que implican una convivencia respetuosa de los derechos de todos; en consecuencia, cada ser humano debe asumir tanto la responsabilidad frente a sus propios derechos y los de los otros como frente a sus deberes y obligaciones que también implican el respeto por los derechos de todos. Los derechos y los deberes tienen un carácter complementario. *Una niña pequeña y sabia hace muchos años expresó claramente esta fundamental complementariedad diciendo: «yo tengo derecho a jugar y tengo derecho a ordenar, aunque yo quiero jugar pero también tengo que ordenar porque ese es un derecho de mi mamá».*

Es significativo, entonces, comprender a los derechos humanos en esta relación complementaria con los deberes para favorecer un clima de respeto de todos por los derechos de todos.

Una educación fundada en los derechos humanos implica la comprensión y práctica de actitudes respetuosas desde la mirada integral de los derechos humanos en función de absolutamente todas las personas como sujetos de derechos y deberes tanto en su vigencia formal como en su concreción en la realidad.

La escuela no puede solucionar los problemas sociales y familiares, pero puede formular estrategias adecuadas para avanzar en este sentido. Frente a las dificultades de la situación actual en todos los aspectos de la realidad mundial, del país y de la educación, podemos situarnos como educadores para privilegiar el compromiso y el desafío, para buscar modos de quebrar la apatía y el cansancio.

Muchas cosas se pueden hacer por la infancia desde diferentes ámbitos: integrar organizaciones, discutir temas, denunciar abusos, formular proyectos, y podemos buscar y encontrar espacios para participar de todas; *pero como educadores tenemos una prioridad ineludible: cumplir con nuestra tarea desde el respeto por los alumnos como sujetos de derecho, proporcionarles una educación basada en la enseñanza de contenidos significativos, articulada con el ejercicio de actitudes acordes con aquello que se enseña*; cuanto más pequeños, y en consecuencia, vulnerables, son los alumnos, mayor responsabilidad de los diferentes actores educativos.

Los docentes del Nivel Inicial pueden ser verdaderos constructores de una realidad educativa que confirme a los niños su igualdad de posibilidades.

Como integrantes de una institución educativa se pueden proponer proyectos abiertos a todos e integradores de cada uno como sujeto peculiar, diferente en sus características pero con una base igual frente a nuestra mirada docente responsable de garantizar sus aprendizajes: la de ser niños sujetos de derechos.

Desde estas ideas, podemos reconocer cuatro ejes básicos en relación con los derechos humanos en la escuela

1. *La vivencia de los derechos humanos (y especialmente de los derechos del niño) en lo cotidiano.* La misma implica el respeto de los niños como sujetos de derecho, sus posibilidades, opiniones y elecciones; se refiere a escucharlos, alentarlos, aceptarlos, favorecer sus posibilidades de participar, expresarse, disentir y desarrollarse como sujetos autónomos.

2. *La mirada desde los derechos humanos (y especialmente desde los derechos del niño) de todas las propuestas que se realizan.* Esto significa que si trabajamos la unidad didáctica «La plaza cercana a la escuela», la desarrollaremos desde la mirada de los derechos y privilegios que implican que, para algunos, es un espacio de recreación y juego, mientras que para otros es el único espacio posible para dormir; si trabajamos con una secuencia didáctica de lectura de cuentos, seleccionaremos los mismos teniendo en cuenta qué ideología ponen de manifiesto en su trama, es decir, si presentan la idea de que es importante animarse a salir al mundo para conocerlo o si es necesario hacer incondicionalmente lo que dice el adulto porque es el único que sabe que se debe o no se debe hacer.

3. *El trabajo sobre los derechos humanos (y especialmente sobre los derechos del niño) en propuestas específicas con los alumnos y también con sus familias.* El mismo puede formar parte de las unidades didácticas o proyectos (por ejemplo, un proyecto específicamente referido al trabajo sobre los derechos del niño), o como parte de secuencias complementarias al recorte de las unidades didácticas o las temáticas de los proyectos. Este trabajo se favorece cuando se realizan con la modalidad de taller, por todo lo explicitado en el inicio de este capítulo.

4. *El trabajo de los docentes sobre sus propios derechos.* Cuando los docentes conocen sus derechos en relación con sus deberes y buscan formas de concretarlos en la realidad, cuando vivencian en las instituciones escolares un clima de respeto por los derechos de todos, se sienten escuchados y tenidos en cuenta como personas y como profesionales, cuentan con mayores posibilidades de respetar los derechos de los otros y desarrollar acciones vinculadas con los derechos de los niños. Nada justifica

la falta de respeto por los alumnos, ni un clima institucional irrespetuoso, ni un Sistema Educativo repleto de privilegios, ni un Estado ausente. La prioridad puesta en los niños y su bienestar como personas con derecho a educarse en un clima de amor y respeto no se negocia, y siempre implica el primer plano en lo educativo. Pero, trabajar como educadores sobre los propios derechos, desde un clima de reflexión y búsqueda de alternativas, favorece las posibilidades de puesta en marcha de actitudes de respeto de todos por los derechos de todos. Una vez más, el taller es una modalidad que favorece la conexión con la educación por los derechos humanos y, por lo tanto, la implementación con los docentes de talleres de educación por los derechos humanos es una herramienta de riqueza incomparable. Los talleres son un instrumento rico para abordar los contenidos en las reuniones de personal con los docentes y directivos.

Ejemplo de taller de educación por los derechos humanos

Fue realizado por los miembros de la Comisión de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos de Capital Federal con los docentes del Jardín de Infancia Mitre, perteneciente al Instituto de Educación Superior «S. C. de Eccleston», del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en el año 1989, y publicado en el libro *Talleres de vida. Educación por los Derechos Humanos. Cuadernos para la práctica 2*, realizado por dicha Comisión en 1993.

Duración: 3 encuentros de 3 horas cada uno

• PRIMER ENCUENTRO

Introducción teórica, a cargo de la coordinación, sobre los principios en que se basa un taller.

ACTIVIDAD 1: «Reflexión sobre los derechos propios.»

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de reflexión sobre la propia realidad.
- Valorizar la experiencia como punto de partida de reflexión y de proyecto de cambio.

Dinámica: *Parte A* trabajo en subgrupos, *Parte B* trabajo individual.

Duración: 1 hora y 10 minutos.

Consignas:
«Discutir en los subgrupos y sacar conclusiones en torno a los siguientes temas»:

Parte A
1. Qué derechos nos reconocemos como personas y cuáles como educadores.
2. Cuáles son los derechos que como docentes nos cuenta respetar, especialmente en relación con los alumnos.

Puesta en común

Parte B
3. Reflexionar, en forma individual, y luego escribir las conclusiones, sobre la siguiente cuestión: ¿En qué derechos no pensé? ¿Por qué?

El coordinador debe aclarar a los participantes que lo realizado en 2, no ha de comentarse, sino que se reservará para retomarse en el último encuentro.

ACTIVIDAD 2: «Reflexión sobre la vigencia real de los derechos humanos».

Objetivos:
- Desarrollar la capacidad de análisis crítico sobre la vigencia formal en la práctica real de los derechos humanos.

Duración: 1 hora y media.

Dinámica: Trabajo en subgrupos.

Se entregan a los grupos copias de la Constitución Nacional, del Estatuto del Docente y de la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículos escogidos de los tres documentos).

Consignas:
- «Leer el material de trabajo.
- Elegir los aspectos más importantes e interesantes para el subgrupo.
- Comparar los derechos que no hemos reconocido en la actividad anterior con los leídos en los documentos y reflexionar sobre su vigencia real.
- Sintetizar el trabajo realizado y volcar las conclusiones en un papel afiche».

Puesta en común: Cada subgrupo lee y explica la síntesis. Se reflexiona en el grupo total acerca de las coincidencias y diferencias.

Materiales:
- Constitución Nacional (copias de los artículos 14, 14 bis, 16, 17, 18 y 19).
- Estatuto del Docente (copias del artículo 6 de la Ley 14.473).
- Declaración Universal de Derechos Humanos (se destacan los artículos 2, 3, 9, 11, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27 y 29).

• SEGUNDO ENCUENTRO

El equipo de coordinación realiza una devolución del proceso grupal del encuentro anterior.

ACTIVIDAD 1:

Objetivos:
- Reflexionar sobre los fines educativos que se plantean los docentes en el Nivel Inicial.

Duración: 1 hora y media.

Dinámica: Trabajo en subgrupos.

Consigna: «Expresar en un *collage*: "El jardín es un espacio donde queremos que el niño tenga..."».

Puesta en común: Cada subgrupo presenta su trabajo; los demás participantes realizan la lectura del *collage*; cada subgrupo explica su propio trabajo. El coordinador tomará los emergentes que se vinculen con los Derechos del Niño.

Devolución de la coordinación.

Materiales:
Papel afiche, marcadores; eventualmente, revistas ilustradas para recortar, en cantidad suficiente.

ACTIVIDAD 2:

Objetivos:
- Reconocer los Derechos del Niño que deben tenerse en cuenta en el Nivel Inicial y reflexionar sobre su vigencia real.

Duración: 1 hora y media.

Dinámica: Trabajo en subgrupos.

Consignas:
- «Leer la Declaración de Derechos del Niño.
- Seleccionar y escribir aquellos derechos que hay que tener en cuenta en toda labor docente que se desarrolla en el Jardín.
- ¿Cómo vincularían los Derechos del Niño con lo expresado en la actividad anterior?».

Puesta en común

Síntesis

• TERCER ENCUENTRO

Antes de desarrollar la actividad correspondiente a la tercera jornada, el equipo de coordinación hace una breve devolución del proceso grupal del día anterior, reseñando la producción grupal y las dificultades descriptas en ocasión de la puesta en común.

ACTIVIDAD 1:

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de análisis, elección y decisión de los docentes en relación con su tarea educativa.
- Reflexionar acerca de las actitudes docentes frente a las necesidades, intereses y posibilidades de los niños.

Duración: Una hora y media.

Dinámica: Trabajo en subgrupos.

Consignas:

1. «Analizar las siguientes situaciones alternativas en relación con los Derechos del Niño:
   a. "Al comenzar el año recibimos al grupo con la sala armada por nosotros".
   b. "Al comenzar el año recibimos al grupo esperando armar la sala junto con los niños".

Elegir la situación más próxima a la propia a la modalidad de trabajo.
Fundamentar la elección».

Puesta en común

2. Sobre la base de la tarea anterior, proponer modalidades alternativas de encarar una merienda. Expresar cada una de las propuestas mediante una dramatización.

Puesta en común

Devolución de la coordinación

ACTIVIDAD 2:

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de elección crítica del material literario en la educación por los Derechos Humanos.
- Desarrollar la creatividad en el uso de ese material.

Duración: 1 hora y media.

Dinámica: Trabajo en subgrupos.

Consignas:

(Se distribuyen a los participantes distintos cuentos, uno por grupo)

- «Lean los cuentos.
- Conversen y escriban: ¿Qué sentimientos les despertaron y cuáles pueden despertar en los chicos?
- Desde la óptica de los Derechos Humanos, descubran los mensajes que contienen, y escribanlos.

Para el grupo total:

- Discutan y escriban: ¿Cuál de los cuentos elegirían para trabajar con los chicos? ¿Por qué? ¿Con qué finalidad? ¿De qué manera lo trabajarían?».

Puesta en común

Materiales:

Copias de los siguientes cuentos:

- *Los tres astronautas*, de Umberto Eco. Ediciones De La Flor. Buenos Aires (1993).
- *Corchito va por el mundo*, de Mirta Goldberg. Ediciones Altazor. Buenos Aires (1978).
- *La torre de cubos*, de Laura Devetach. Libros del malabarista. Ediciones Colihue. Buenos Aires (1986).
- *Espuma y Negrito*, de Nelly Garrido.

Cierre y evaluación del taller, evaluación, devolución final, conclusiones y propuestas

La educación como derecho supone una escuela que permita aprender a construir, a pensar con los otros, a respetar al sentirse respetados; que facilite el desarrollo de un trabajo cooperativo y solidario, la socialización del conocimiento y la información. Fundar el trabajo docente en los Derechos Humanos supone dar testimonio de este respeto y colaborar en la formación de sujetos que puedan darse cuenta de su valor en la conformación de una sociedad más justa.

«La educación como derecho supone una escuela constituida por un comunidad educativa con participación de todos, en la que puedan construirse conjuntamente las normas que posibiliten una convivencia mejor fundada en el respeto por los derechos de todos. Y como la educación es un hecho social, y los derechos se construyen junto a los otros, chicos, docentes, familias y todos los integrantes de la comunidad educativa tienen derecho a un trabajo compartido y a no ser eslabones aislados de una cadena cada vez más desarticulada.

La diversidad tiene una gran riqueza; el intercambio, la discusión, el disenso, la coincidencia, el aprendizaje con y a partir de los otros, permite el desarrollo de todos y de cada uno como personas diferentes» (Pitluk y Epsztein, 1989).[4]

Es fundamental destacar el papel de los educadores como constructores de un lugar de compromiso para una práctica fundada en los Derechos Humanos, lo cual implica repensar a los Derechos Humanos como un proceso compartido que se realiza con los otros y no contra los otros.

4. Pitluk, L y Epsztein, S. (1989) *Aula Taller en el Jardín de Infantes.* Troquel. Buenos Aires.

Capítulo 6

Talleres con las familias

LAURA PITLUK y PAULA PICCO

Una mención particular merece la puesta en marcha de talleres con los familiares, tanto al interior de las salas como integrando a todas las familias de la institución.

Rescatemos primeramente la importancia, los fundamentos y el intenso valor de incorporar a las familias en la dinámica escolar para compartir con sus hijos la vida y las intenciones que ellos vivencian diariamente en la institución educativa; también para poder jugar, aprender y disfrutar juntos, para encontrarse en espacios y propuestas diferentes a las familiares y desde otras modalidades.

Cuando en una institución se desarrollan talleres, ya sean áulicos o integrados, implementarlos con las familias posibilita la vivencia y el conocimiento por parte de los familiares de una modalidad diferente que los niños desarrollan en la escuela.

Por otra parte, implementar la modalidad de taller en festejos, actos, reuniones de padres, permite, además, quitarle tensión a estas instancias, al desarrollarlas con una importante participación familiar en tareas específicas de producción con otros.

Observar a las familias interactuando y realizando tareas junto a sus hijos y con las otras familias de la escuela es una experiencia incomparable. El clima de tarea y producción compartida que generan los talleres transforma las instancias con las familias en momentos de participación dinámica, de juego, de disfrute y en espacios de exploración e interacción conjunta.

Es conveniente anticipar a las familias cuando un encuentro se realizará con la modalidad de taller, para que asistan predispuestos a participar, movilizarse e interactuar; al iniciar la propuesta es necesario explicitar sus fundamentos y el por qué de su elección, qué y cómo se propone trabajar, el desarrollo específico de las acciones a realizar y qué se espera de los participantes. Como en todos los talleres, se puede observar el momento de pre-tarea, pero generalmente es más extenso que en otras situaciones, porque implica que los familiares se vayan incorporando en actividades con una dinámica diferente y, en la mayor parte de los casos, desconocida.

Los talleres con familiares pueden desarrollarse, entonces, para realizar festejos, actos o jornadas con las familias, reuniones de padres y eventos. Es posible convocarlos para hacer talleres en cada sala con los integrantes de las mismas, en un mismo momento o en diferentes días y horarios; o presentar una propuesta que integre y articule a las familias de toda la institución distribuyéndose en diferentes talleres coordinados por los distintos miembros de la institución. Estos últimos presentan una riqueza incomparable porque favorecen el reconocimiento y las articulaciones solidarias entre todos miembros de la comunidad educativa.

¿Cómo organizarlos?

Es muy importante que:

- se explique en forma general la idea sobre los talleres, cómo se organizan y qué se espera de la participación de cada uno;
- se presente la temática de cada taller antes de la selección por parte de las familias;
- cada familia elija el taller en el que van a participar todos juntos; es decir, todos los adultos de una familia con todos los niños, aunque pertenezcan a diferentes salas, participan del mismo taller;
- los talleres se identifican con colores o símbolos que los familiares no identifiquen con ninguna de las salas, ya que a veces eligen para sentirse más seguros desde lo más conocido;
- no se explicita previamente qué docente coordinará cada taller para favorecer las elecciones basadas en los intereses y gustos más que en el conocimiento de los coordinadores del taller;
- los adultos presentes se distribuyen equitativamente para realizar el trabajo en los subgrupos teniendo en cuenta que siempre hay niños cuyos familiares no pudieron venir; entonces, los grupos se

conforman teniendo en cuenta que debe haber igual cantidad de adultos en cada uno y los niños que no están acompañados por sus familiares son integrados con los otros adultos presentes.

Si se realizan las reuniones de padres con la modalidad de taller la propuesta implica la misma dinámica presentada en los capítulos anteriores en función a la temática a trabajar.

Por ejemplo, en la reunión de principio de año cuyo objetivo es abordar las características de los niños en determinada edad, las peculiaridades de un grupo específico y en relación con las mismas los aspectos a trabajar, se puede comenzar con una *actividad en grupo total*, preguntando a los padres sobre las características de sus hijos a través de un torbellino de ideas y anotando lo que surge en un papel afiche; continuar *con una segunda actividad en pequeños grupos* en la cual trabajen con historietas que den cuenta de las acciones de los chicos en esas edades, para relacionarlas con lo surgido en el torbellino de la primer actividad; en la *puesta en común* el docente retomará las coincidencias y disidencias, integrando la información necesaria y estableciendo las relaciones pertinentes sobre sus ideas en relación a sus hijos, los aspectos peculiares y aquellos en común que hacen a la identidad particular y grupal. A partir de estas conclusiones, se presentarán las prioridades para el año.

Talleres con familiares a modo de ejemplo[1]

Proponer actividades participativas resulta siempre un desafío institucional enriquecedor. Sabemos cuán valioso es para los chicos poder compartir experiencias y logros con sus familiares; y entendemos que para la escuela representa una oportunidad en la que hacer explícitos los objetivos de enseñanza, las prioridades con respecto a los aprendizajes y la modalidad de abordaje de los contenidos.

En estas oportunidades maestros y directivos dedicamos nuestro esfuerzo para que la propuesta resulte significativa para todos los participantes, especialmente, cuando nos proponemos generar un espacio de encuentro, juego y aprendizaje entre los niños y sus familiares.

Relataremos aquí una experiencia de talleres con los niños y sus familiares, que se realizaron con motivo de la celebración del día de

1. Realizados por la Escuela Infantil «Infanzia», en el marco del festejo del Día de la Familia del año 2005. La institución cuenta con salas desde 1 a 4 años. Directora: Paula Picco.

la familia a partir de la temática propuesta por el proyecto institucional específico que se desarrollaba ese año: «Veo Veo... una cosa... Maravillosa...».

La propuesta de un proyecto institucional específico diferente cada año, representa un trabajo transversal a aquello que planificamos al interior de cada sala. Estos proyectos resultan una oportunidad para el trabajo en equipo y el intercambio entre maestros. A partir de la elección de una temática significativa que enriquece experiencias y conocimientos, el equipo directivo elabora una red de contenidos que busca articular las diferentes áreas disciplinares y campos de experiencia; luego los docentes diseñan creativamente el recorrido que el proyecto adoptará en su sala, de acuerdo a las posibilidades, los intereses y las necesidades de cada grupo.

El desarrollo del proyecto convoca a la participación y el intercambio; se promueven experiencias de intersección entre grupos de diferentes edades y se invita a las familias del jardín a sumarse como colaboradores, informantes y protagonistas activos en eventos escolares.

El proyecto «Veo Veo... una cosa... Maravillosa...» se inspiró en las acciones y los intereses cotidianos de los niños. En su «hacer» espontáneo, su curiosidad, sus ganas de jugar y aprender sobre aquello que los rodea, prestando especial atención a sus gestos de asombro frente a un objeto de color, en su intención de reiterar un sonido que descubren y quieren volver a escuchar, en las incansables ganas de «toquetear» para saber de qué se trata cada objeto, y en su necesidad de ponerles nombres a las cosas y comunicarse.

Como disparador de juego e imaginación, propusimos *¡encontrar la maravilla en lo cotidiano y descubrir juntos nuevas maravillas!*

A través del diseño de múltiples secuencias didácticas, basadas en la exploración, la experimentación, la búsqueda de información y la invención, nos acercamos con los chicos al mundo de las formas, los colores, los sonidos, los tamaños, las texturas, los aromas, los movimientos, los usos, combinaciones y transformaciones. Este recorrido abrió las puertas al trabajo didáctico en ciencias sociales, ciencias naturales, y sobre los diferentes lenguajes expresivos, como las artes visuales, la música y la expresión corporal.

Con los niños más pequeños, de 1 y 2 años, abordamos la temática a partir de los espacios y ambientes familiares cotidianos: la casa, sus ambientes y las actividades que allí se desarrollan. Por ejemplo, a partir de espacios como la cocina y el baño, se «pusieron en juego» las cualidades de los elementos característicos en estos ambientes. Las acciones y los objetos se utilizaron como disparadores para las dramatizaciones.

A través de la exploración y el juego, los chicos conocieron diferentes materiales y sus cualidades, aprendieron sobre su uso convencional y, con imaginación, se animaron a transformarlos.

Con los niños más grandes, de 3 y 4 años, elegimos indagar aquellos ambientes y objetos que nos asombran y son menos conocidos, como, por ejemplo, el fondo del mar, los planetas y las estrellas. En estas salas se realizaron, dentro del encuadre del proyecto, salidas didácticas; por ejemplo, visitando el acuario y el planetario. A través de la observación y la búsqueda de información sobre lo nuevo, los chicos recrearon estos ambientes desde el juego, la plástica y la expresión corporal.

Con el mismo criterio, se trabajó a partir de los elementos que utilizan quienes ejercen profesiones significativas para los chicos, como el doctor, los artistas, el jardinero, el mecánico...

Cada grupo puso en marcha un recorrido particular a través del juego, la exploración de objetos y materiales, salidas didácticas, experimentos, actividades de cocina, construcción de maquetas y murales..., dando forma a las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

En el mes de octubre llegó el momento especial para compartir el proyecto con los familiares. Como en otras oportunidades, aprovechamos la celebración del Día de la Familia, que resulta siempre una oportunidad de encuentro e intercambio, y que además permite compartir algunos aspectos trabajados en cada sala.

La gran pregunta era entonces, cómo traducir las vivencias de los chicos durante el proyecto «Veo Veo... una cosa... Maravillosa...» en una experiencia con la participación de niños y adultos.

Nuestros propósitos:

- Compartir con las familias el espíritu de asombro y descubrimiento que impregna el proyecto durante las actividades en sala; el «hacer» espontáneo de los chicos, su curiosidad, sus ganas de jugar y aprender sobre aquello que los rodea.
- Generar un espacio de exploración, juego, descubrimiento, y producción en conjunto entre los niños y sus familias.
- Ofrecer alternativas de actividad para los más pequeños, de 1 y 2 años, y también para los más grandes, de 3 y 4 años, atendiendo a sus posibilidades e intereses.

Pensamos este encuentro como una experiencia de aprendizaje donde la exploración, y la manipulación, el hacer de los chicos con los materiales, observando el comportamiento de los elementos elegidos,

nos permitía fomentar y enriquecer la situación de juego, el vínculo con lo lúdico en la familia.

Elegimos la modalidad de taller ya que nos permitió diseñar nuestra propia propuesta, de acuerdo a la edad de los niños, a nuestros intereses y posibilidades institucionales, desde la mirada puesta en el encuentro con las familias.

Aprendimos con nuestra asesora pedagógica Laura Pitluk, que el taller representa una modalidad de trabajo que se sustenta en la participación activa, el constante intercambio, la construcción conjunta del conocimiento, en un marco de respeto y de interacción; que plantea un interjuego entre propuestas de trabajo individual, propuestas de trabajo en grupo total y, especialmente, propuestas de trabajo en pequeños grupos que permiten una participación más activa de todos los involucrados, la cual revaloriza el trabajo cooperativo. Sabemos que las actividades son más ricas y tienen más sentido si se realizan con otros, integrando los aportes de los demás, y que las tareas compartidas con las familias fundamentan las experiencias escolares con niños pequeños y revitalizan la participación de todos los involucrados en la educación infantil.

Por otro lado, nos encontramos frente a la necesidad de asegurar que la propuesta a realizar fuera realmente posible de implementar; el taller nos permitía organizar las actividades a desarrollar en momentos claramente delimitados, con consignas precisas que imprimían un orden significativo a las tareas.

Adoptar la modalidad de taller resulta para nosotros una estructura que nos organiza y organiza a los participantes en la experiencia. Por ejemplo, fue muy importante en la planificación acotar los tiempos de antemano, haciendo de este modo la actividad previsible.

Decidimos plantear dos propuestas diferentes, teniendo en cuenta la edad de los chicos en cada sala, sus intereses y necesidades. Para los más pequeños de 1 y 2 años, pensamos en juegos con agua, y para los más grandes, 3 y 4 años, en poner en juego los sentidos a través de las sensaciones.

Una vez que las ideas estuvieron sobre la mesa, realizamos una reunión de supervisión con nuestra asesora pedagógica; queríamos asegurarnos de proponer situaciones que resulten atractivas para niños y familiares, y posibles de implementar para los maestros.

Luego, en una reunión de equipo, junto con los docentes, terminamos de confeccionar la planificación de los talleres en detalle.

Confeccionamos notas anticipando a los padres sobre los talleres, solicitando su colaboración para conseguir algunos de los materiales que necesitábamos.

En diversas oportunidades necesitamos volver sobre la elección de materiales y espacios, y también prever inconvenientes climáticos. Fue importante probar con anterioridad la adaptabilidad o reacción de algunos de los materiales y objetos elegidos. Así como también realizar otras experiencias de Taller con los niños, como modo de acercarlos a esa dinámica de trabajo.

Talleres Maravillosos
Salas de 1 y 2 años

Nombre del taller: «Aguamanía»

Objetivo:
- Que los niños y sus familias compartan una experiencia de exploración y creación de construcciones para los juegos con agua.

Presentación de la propuesta a las familias:
Recibir a los familiares con los chicos en la sala, con la intención de explicarles brevemente la propuesta antes de iniciar la actividad. Explicar que, como parte de las propuestas del proyecto sobre lo «maravilloso», los invitamos a participar junto a sus

chicos y con el grupo en general, y que elegimos la modalidad de taller como dinámica, ya que brinda la posibilidad de intercambio, juego, exploración, producción en conjunto, desarrollo de la creatividad...

Transmitir que elegimos los juegos con agua por tratarse de una propuesta muy tentadora para todos los chicos de esta edad. También explicitar la importancia de tener en cuenta los momentos del taller, explicándolos brevemente.

Desarrollo del taller

ACTIVIDAD 1: «Exploración y juego»

Dinámica: Trabajo individual.

Duración: 15 minutos.

Consigna: «Exploración libre del agua con los elementos disponibles».

Invitarlos al patio cubierto, donde el ambiente está dispuesto para la exploración inicial, que se plantea como un momento de tarea individual.

Las mesas distribuidas por el espacio, a la altura de los chicos, ofrecen diferentes recipientes con agua; algunos pequeños otros más grandes, traslúcidos y opacos, con y sin tapa, etc.; también elementos para trasvasar, colorear, pintar, mezclar e incorporar al agua.

Cada familiar acompañaría a su hijo/hija colaborando en sus inquietudes de exploración, interactuando con los otros chicos y adultos del grupo.

Intervenciones docentes: acompañar la exploración, distribuir objetos, mirar dónde necesitan acompañamiento o apoyo para enriquecer la exploración, señalar descubrimientos.

Materiales para la exploración: palanganas de diferentes tamaños, baldes, botellas y envases plásticos de diferentes formas y tamaños, con y sin perforaciones, botellas, botellones, vasitos, embudos, tubos de color y transparentes de diferentes grosores, filtros de tela, mangueras, coladores, pajitas, esponjas, papeles de colores, trozos de goma eva, etc.

ACTIVIDAD 2: «Creación y producción grupal»

Dinámica: Trabajo en pequeños grupos.

Duración: 20 minutos.

Consigna: «En grupos de aproximadamente 5 familias, planear, buscar acuerdos, definir los materiales para inventar y construir diferentes y divertidos "objetos maravillosos" para jugar con agua (puede ser más de un objeto por grupo)».

Intervenciones docentes: ofrecer objetos y materiales, acompañar la elaboración, ayudar a la concreción de la consigna recorriendo cada subgrupo.

Materiales para agregar en la fabricación de juguetes: bombitas de agua, frasquitos transparentes, formas de goma eva, brillantina, papelitos de colores, colorante vegetal, cinta para pegar, elementos para agujerear, tijeras, piolines, cintas de regalo, alambre forrado o cable, jabón blanco, materiales para hacer espuma como shampú.

Puesta en común: «Exponer las producciones»

Duración: 15 minutos.
Un vocero de cada grupo debe mostrar al grupo total los inventos y explicar cómo los construyeron y cómo funcionan.

Intervenciones docentes: coordinar la muestra de los objetos construidos a modo de puesta en común de lo realizado por cada grupo.

Síntesis: sobre las producciones, materiales utilizados, acciones que propone el objeto, como se construyó.

ACTIVIDAD 3: «Juego con los nuevos inventos»

Duración: 10 minutos.
Las familias pueden recorrer las diferentes producciones y jugar con ellas.

Cierre, devolución y evaluación: el coordinador expresa conclusiones sobre el taller retomando lo aportado por todos; describe como se desarrollaron los distintos momentos y expresa como se cumplieron o no los objetivos propuestos, en cuanto a la exploración, el trabajo compartido con los padres, la producción en subgrupos, etc.

Finalmente se realiza la transformación del agua en jugo y se propone un ¡brindis de despedida!

Talleres Maravillosos
Salas de 3 y 4 años

Nombre del taller: «Un mundo de sensaciones...»

Objetivo:

- Que los niños y sus familias compartan una experiencia de exploración y descubrimiento de las características de los objetos a través de la percepción, y que juntos diseñen nuevos objetos para jugar con los sentidos.

Presentación de la propuesta a las familias:
Recibir a los familiares con los chicos en la sala, con la intención de explicarles brevemente la propuesta antes de iniciar la actividad. Explicar que, como parte de las propuestas del proyecto sobre lo «maravilloso», los invitamos a participar junto a sus chicos y con el grupo en general, y que elegimos la modalidad de taller como dinámica, ya que brinda la posibilidad de intercambio, juego, exploración, producción en conjunto, desarrollo de la creatividad.

Transmitir la idea del taller: «poner en juego nuestros sentidos» para descubrir y asombrarnos con los sonidos, aromas, colores, sabores, formas y texturas... de los objetos y elementos maravillosos.

También explicitar la importancia de tener en cuenta los momentos, explicándolos brevemente.

Desarrollo del taller

ACTIVIDAD 1: «Jugando con las sensaciones»

Dinámica: Trabajo en pequeños grupos.

Duración: 15 minutos.

Consigna: «Recorrer los diferentes sectores propuestos para descubrir sonidos, aromas, imágenes, colores, sabores, formas y texturas...».

Invitaremos a los participantes al salón de usos múltiples donde diseñamos diferentes sectores para la exploración sensorial. Cada familia participara en función de las inquietudes de exploración de los niños. También podrán interactuar con los otros chicos y familiares del grupo.

- *Juego con la imagen:* una cámara de video conectada a una TV hace posible ver la imagen de quien atraviesa o se mantiene en cierto espacio, demarcado en el piso con tiza. Los chicos podrán jugar de a uno o entre varios, entrando o sacando partes del cuerpo del foco, haciendo expresiones, gestos, cantando..., luego con la cámara invertida, más divertido aún.
- *El túnel oscuro:* en un lateral se armó un pequeño laberinto con luz negra.
- *La mesa de degustación:* dulce, salado, ácido y amargo para probar mirando y con los ojos tapados.
- *El rincón de los aromas:* jabones, sales, perfumes, popurrí de flores secas...
- *El camino de las texturas:* para tocar y pisar, objetos y materiales con diferentes texturas en laberinto con cortinas de diferentes materiales

Intervenciones docentes: acompañar la exploración, distribuir objetos, mirar dónde necesitan acompañamiento o apoyo para enriquecer la exploración, marcar descubrimientos.

Materiales para explorar: *Texturas y consistencias* para tocar y pisar, objetos y materiales con diferentes texturas en laberinto con cortinas de diferentes materiales, algodón, diferentes papeles, lija, telas, alfombras, pompones, ovillos de lana, trozos de

goma eva; *aromas*: pañuelos con olores diversos, sales, talco, harina, frasquitos de perfume, popurrí, hierbas aromáticas en bolsitas; *Sonidos*: palos de lluvia, campanitas, cascabeles, libros con sonido, placa radiográfica, latitas, palitos, instrumentos, grabadores con auriculares; *Sabores*: zanahoria, pepino, apio, frutillas, papas fritas; *Mirar*: espejo, caleidoscopios, lupas, laberinto con telas oscuras, efectos con luces como luz negra, flash, linternas, etc.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo en subgrupos con una tarea específica.

Duración 20 minutos.

Consigna: «Formar subgrupos de aproximadamente 5 familias con una consigna de trabajo para desarrollar. Fabricar en grupo diferentes y divertidos objetos maravillosos para jugar con los sentidos, objetos que sirvan para escuchar, oler, degustar, mirar y tocar..., deberán planear en conjunto, buscar acuerdos, definir los materiales..., ¡y manos a la obra!».

Intervenciones docentes: ofrecimiento de objetos y materiales, acompañar la elaboración, ayudar a la concreción de la consigna pasando por cada subgrupo.

Materiales para agregar en la producción: frasquitos transparentes, brillantina, papelitos de colores y de diferentes texturas, cinta para pegar, elementos para agujerear, tijeras, piolines, cintas de regalo, alambre forrado o cable, cajas, tubos de cartón, cubiertos descartables, bandejas de plástico o de telgopor, banditas elásticas, envases de plástico.

Puesta en común: *se mostrarán las producciones de cada subgrupo a todos y dejaremos unos minutos para que los chicos puedan jugar con ellas.*

Intervenciones docentes: coordinar y organizar la mejor forma de mostrar los objetos construidos.

Síntesis: sobre el taller, los materiales utilizados, acciones que propone el objeto, como se construyó.

ACTIVIDAD 3: juego con los materiales fabricados.

Duración: 10 minutos.

Cierre, devolución y evaluación: el coordinador expresa sus conclusiones sobre el taller, describe cómo se desarrollaron los distintos momentos y expresa cómo se cumplieron o no los objetivos propuestos, en cuanto a la exploración, el trabajo compartido con los familiares, la producción en subgrupos.

Evaluación y Conclusiones:

Tanto los preparativos como los talleres mismos se desarrollaron con gran entusiasmo. La primera gran tarea fue reunir y clasificar los materiales enviados por las familias y aquellos adquiridos para la ocasión. La cocina de la escuela se llenó de envases, recipientes, tubos, mangueras, texturas, colores y aromas, ¡parecía un gran laboratorio de experimentación!

Los maestros trabajaron en equipo preparando los elementos, y los chicos de las salas de 3 y 4 años participaron con mucho interés y compromiso en los preparativos para recibir a las familias.

Evaluamos con gran satisfacción que los adultos comprendieron la emoción de los chicos por la visita y se dispusieron con interés para participar, compartir y cooperar. Los maestros lograron que ellos hicieran suyas las inquietudes que planteaban los talleres y acompañaran a los chicos en su exploración.

Los momentos de exploración se desarrollaron en un clima de juego y descubrimiento. Los chicos, incentivados por las propiedades de los materiales ofrecidos, inventaron una y mil formas de acción. Desplegaron su accionar, por momentos de forma individual, y también reunidos en grupos con las mismas inquietudes. Los familiares también se detuvieron a jugar y probar, muchas veces implementando las ideas que los chicos aportaban y no podían materializar.

Si bien las creaciones fueron muy imaginativas, se observaron algunas dificultades en los momentos de producción. No fue fácil que integraran a los chicos para «hacer», desde sus posibilidades. Los familiares se agruparon y generaron ideas para llevar adelante, y por sobre todo, ellos se dedicaron

al armado de las piezas. Mientras tanto, los chicos prolongaron la exploración y el juego. Los maestros coordinaron la exposición de lo creado al grupo total, solicitando la ayuda de los padres, para que los chicos pudieran detenerse a observar y luego jugar con las construcciones en un clima de calma. En algunas salas fue necesario ayudar a los docentes a mantener la coordinación hasta el final, para exponer las conclusiones y dar cierre a la actividad.

La tarea con las familias, como expresamos al inicio de este capítulo, es de vital importancia para la Educación Inicial. No hay educación de calidad posible para los más pequeños si no se desarrolla de forma complementaria con las familias, desde una mirada respetuosa por lo que cada uno debe y puede realizar.

Las escuelas y los educadores tienen la responsabilidad ineludible de encontrar modalidades adecuadas para poner en marcha un trabajo complementario, en el cual se asuman las decisiones y acciones pertinentes, desde una comprensión de las problemáticas familiares y sociales actuales que posibilite acompañar a las familias en la búsqueda de las mejores opciones posibles; criticar, enojarse, echar culpas no facilita el trabajo en función de centrarse en lo mejor para los niños; muy por el contrario, comprender, respetar las diferentes identidades personales y culturales, aceptar la diversidad, integrar las diferencias, posibilita situarse en el respeto de todos por los derechos y deberes de todos y eso lleva a la puesta en marcha conjunta de acciones de calidad y calidez.

Esto significa que ni la escuela reemplaza la educación familiar ni las familias la educación escolar, pero que el bienestar infantil depende del desarrollo positivo y complementario de ambas.

Los encuadres claros, las definiciones respetuosas, los límites precisos, los vínculos basados en el apoyo y no en las demandas, colaboran en las relaciones de cooperación que se alejan de las competencias y enojos que perjudican a los niños.

En la «puja» familia-escuela surgen falsos dilemas que dan cuenta de las confusiones al respecto:

- Autoridad ¿de quién?
- Toma de decisiones ¿de quién?
- Saber ¿de quién?

Es fundamental comprender que la autoridad y la toma de decisiones escolares pertenecen a los educadores como profesionales preparados

para ello que poseen los saberes pertinentes para «ponerlos en juego», así como los familiares toman las decisiones y poseen la autoridad en el seno familiar. Obviamente, la toma de decisiones escolares implica el respeto por lo que cada niño y cada familia es, puede y necesita, siempre que los intereses familiares no dificulten el bienestar infantil.

En la pugna entre los diferentes actores parece que dejamos de lado a los niños, cuando son ellos el motivo principal de todas las búsquedas y decisiones, y nos alejamos de *las prioridades*:

- *Los niños.*
- *El trabajo educativo.*

La diferenciación y complementariedad de roles y funciones es la que posibilita un trabajo respetuoso por los deberes y derechos de cada uno que siempre beneficiará a la infancia. Ubicarse desde la mirada de la compresión, la colaboración y el respeto posibilita la comprensión entre todos los que, desde las mismas metas e intereses, podemos construir un mundo mejor para la infancia. Esto nos permite alejarnos de las discusiones sin importancia para reflexionar conjuntamente, buscando las mejores opciones, y distanciarnos de las competencias sin sentido, porque cada uno es parte fundamental para el desarrollo infantil si lo asume con compromiso y responsabilidad.

Desde esta postura reconocemos a los educadores como...

- profesionales autónomos y respetuosos que toman decisiones pensadas y fundamentadas, autores irremplazables y no meros ejecutores de lo pensado por otros;
- diseñadores creativos de propuestas de enseñanza de calidad que tejen tramas ricas, con diseños creativos, dese la intención de brindar «una educación oportuna a cada etapa de la vida» (Peralta);
- buscadores incansables de alternativas posibles en función del derecho de los niños a una «Buena educación»;
- soñadores que sustentan su tarea desde el conocimiento y la ética generando utopías posibles a favor de la infancia.

Nos referimos a lo largo de este capítulo a los derechos y deberes de las instituciones escolares y las familias hacia y por los niños.

Se trata, entonces, de sumar y multiplicar en vez de restar y dividir. Y, una vez más, los talleres como modalidad participativa facilitan la puesta en marcha de propuestas compartidas, disfrutadas y activas con las familias, como parte de las diversas tareas a desarrollar.

PARTE II

Ideas y propuestas

En esta segunda parte del libro presentaremos diversas propuestas de talleres elaboradas por diferentes especialistas que suman el saber profesional de cada área al valioso conocimiento de las realidades de la Educación Inicial.

Los distintos talleres que se presentan son propuestas ofrecidas a modo de ejemplo, que cada institución y cada educador deberán analizar, modificar, contextualizar y adecuar a su propia realidad. Se presentan como propuestas posibles y no únicas, implementadas y evaluadas en distintas instituciones, que dan cuenta de las peculiaridades de la modalidad de taller en el Nivel Inicial desarrolladas en la Parte A de este libro.

Capítulo 7

El taller en la enseñanza de la Plástica en el Nivel Inicial

PATRICIA BERDICHEVSKY

Una propuesta a modo de ejemplo

La modalidad de taller es frecuente en la enseñanza de los leguajes artísticos, ya que sin duda, se trata de un aprender haciendo: a pintar se aprende pintando, a modelar modelando a mirar... mirando.

Por otro lado, producir en grupo, en el Nivel Inicial, posibilita abordar tareas más complejas y alcanzar logros a los que sería imposible arribar individualmente. Allí se encuentra uno de los grandes sentidos del trabajo de taller: el logro compartido, el descubrir lo maravilloso de hacer con otros; un espacio donde las propias capacidades y las propias carencias se entrelazan con las capacidades y carencias del otro. Hacer grandes construcciones, pintar murales, indagar sobre las posibilidades de un nuevo material son tareas en las que se requiere organizarse en el marco del taller.

Otro aspecto fundamental es la reflexión conjunta. En los talleres de formación artística para adultos, siempre existe un momento en el que los participantes observan el trabajo de los otros, debaten, interactúan, opinan y se enriquecen, tanto con la observación de lo que los demás produjeron, como con sus opiniones y críticas. Es frecuente, en la plástica, una modalidad de taller llamada *clínica de obra*; allí, pintores profesionales o aprendices se reúnen bajo la coordinación de un maestro, llevan producciones que realizaron cada uno en su propio taller para trabajar conjuntamente sobre la crítica y la reflexión. Esto se debe

a que no les basta la propia mirada, la propia opinión sobre su trabajo y se considera muy positiva la reflexión conjunta con sus pares bajo la coordinación de algún maestro reconocido; como así también la crítica, el intercambio de opiniones, el debate y las sugerencias que surgen en este espacio compartido. Además, en el arte adulto es cada vez más frecuente *el colectivo*, una modalidad que para el Jardín de Infantes es bastante usual: la producción y concepción de obras en grupo.

En esta producción conjunta, los chicos aprenden unos de otros, pueden distribuirse roles teniendo en cuenta sus posibilidades y sus intereses. Fundamentalmente, descubren la importancia de reflexionar juntos y la riqueza de la producción grupal.

Pero cuando hablamos de una producción grupal, no nos referimos al mero hecho de compartir un soporte y que cada uno «respete su espacio», sino a todo lo contrario, a sentir que todo ese soporte es del grupo y que la responsabilidad del trabajo es de todos los integrantes y que en ese trabajo conjunto se potencian las posibilidades y los aprendizajes.

El lugar del docente

Muchas veces, a los docentes nos cuesta aceptar las decisiones de los chicos. Tal vez, cuando hacemos una propuesta plástica, tenemos una imagen mental muy fuerte del producto al que queremos arribar. Creíamos, por ejemplo, que los chicos pintarían el paisaje con un cielo rosado como los que apreciaron en las reproducciones, o que incluirían figuras de un determinado tamaño. Pero resulta que, una vez lanzada la propuesta, el grupo decide que el cielo será celeste y que las figuras estarán distribuidas de otra manera, o que no habrá figuras. Nuestro rol como coordinadores deberá consistir en ayudarlos a tomar sus propios caminos, en alcanzarles imágenes de obras de arte que sustenten las diversas posibilidades, en enseñarles a resolver algún problema técnico y, finalmente, aceptar que ellos son otros y que les dimos alas y conocimientos para producir una huella singular en el mundo.

Taller
«Pintando con anilinas»

Duración: seis encuentros de 1 hora y media cada uno.

Fundamentación:
Las anilinas son tintas totalmente transparentes. Las que suelen usarse, por lo general se llaman *anilinas básicas*. No son las que se utilizan para teñir tela, sino las que se aplican en la industria para teñir papeles, maderas, etc.

Este material ofrece múltiples posibilidades y el propósito de este taller es que los chicos las descubran y las puedan utilizar de diversas formas. Por ejemplo, por ser transparentes, permiten pintar dibujos sin que se tape la línea; además, para formar nuevos colores, es necesario superponerlas, es decir, pintar por transparencia.

La transparencia es una cualidad de algunos materiales, como la acuarela y las tintas, que permite ver a través de ellas.

Los diferentes colores se logran diluyendo y superponiendo el material.

Los chicos están acostumbrados a trabajar con fibras, estas contienen tintas transparentes, pero es poco frecuente que se trabaje con los chicos esta cualidad del material.

También la mayoría de las historietas para chicos o los dibujos animados están pintados con tintas transparentes.

Objetivos:

Que los niños:

- Descubran las características y posibilidades expresivas de la anilina.
- Puedan pintar por transparencias.
- Puedan abordar producciones plásticas en grupo.
- Compartan y realicen producciones plásticas en grandes dimensiones en grupo.

Contenidos:

- Exploración de la anilina: sus posibilidades y compatibilidades con otros materiales.
- Pintura por transparencias.
- Resultado de la superposición de colores.
- Producción plástica en grandes dimensiones.
- Producción plástica en grupo.

• PRIMER ENCUENTRO

Materiales y Herramientas:

- Soportes de papel de diario, cartulinas, papel satinado.
- Pinceles, hisopos, vasitos transparentes, esponjas (sólo para mojar los soportes; no es conveniente usarlas para pintar, ya que el material mancha mucho).
- Para cada grupo se utilizarán tres vasitos, uno para cada color de anilina; se dispondrán por color tantos pinceles o hisopos como niños haya por mesa.
- Anilinas básicas preparadas: amarillo canario, azul methil y rhodamina (o magenta).
- Rollitos de lana de acero y limpiador cremoso para las mesas.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

Consigna: «Con el grupo reunido se solicitará a uno de los chicos que pruebe el material sobre un papel de diario para observar cuáles son sus características. Se le preguntará cómo es este material».

Los chicos podrán observar que el material es absolutamente líquido y transparente y que se seca con rapidez.

«Luego otro de los niños probará otro color, también se le pedirá que pinte sobre la anterior mancha de anilina, para ver qué sucede. El docente podrá preguntar a qué material se parece y qué diferencias encuentran, qué sucedió al pintar con un color sobre otro, etc.».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo en subgrupos de 5/6 integrantes.

Consignas: «Sobre un soporte grupal cada grupo va a pintar con los tres colores de anilina para probar cómo es, tratando de que se superponga en algunos lugares. Cada color tendrá sus propias herramientas (pinceles y/o hisopos)».

Se les pedirá que tengan cuidado de no cambiar los pinceles de tarrito para que el color se mantenga igual.

«Probar sobre el soporte seco y sobre el soporte mojado, goteando con los diferentes colores, moviéndolo, etc.».

Si el docente recorre las mesas podrá escuchar los ricos intercambios que se suscitan en el trabajo de taller. Los chicos se ayudan unos a otros, discuten, resuelven, y cuando no es así, el docente estará disponible para intervenir plantando soluciones.

Puesta en común: Se observarán las manchas y cada grupo contará qué descubrió, cómo es el material. Seguramente lo compararán con otros materiales para pintar.

El docente preguntará qué colores había y qué colores hay y cómo se obtuvieron. También acerca de las herramientas y los soportes, cuáles le resultaron más adecuados y por qué, qué pasó con los soportes húmedos y los de color. Se intentará que los chicos debatan acerca de los beneficios del uso del pincel,

o las posibilidades de los hisopos en relación a este material líquido.

Síntesis: sobre el taller.

Cierre, devolución y evaluación:

• **SEGUNDO ENCUENTRO**

Contenidos: Colores diluidos.

Materiales y herramientas:
Anilinas de color oscuro (azul, violeta o marrón), pinceles, hojas blancas, vasitos y agua.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

Consigna: «A partir de la observación de las manchas producidas en el último encuentro el docente preguntará de qué forma obtuvieron los distintos colores y matices.

La propuesta será entonces obtener la mayor cantidad de matices de un solo color por dilución».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo en grupos de dos o tres integrantes.

Consigna: «Cada uno realizará un dibujo con un color que dejarán secar mientras el grupo prepara diferente matices de ese color. Después, una vez seco podrán pintarlos con los distintos matices que puedan hacer diluyendo la anilina, es decir, mezclando la anilina con distintas cantidades de agua».

Se recomienda que el proceso de conseguir nuevos tonos por dilución lo realicen en parejas o grupos de tres probando los resultados en una hoja blanca diferente a la del dibujo.

Aunque el dibujo será individual, en cada mesa los chicos tratarán de formar los distintos matices diluyendo en distintas proporciones para pintar sus dibujos.

Esta actividad podrá complementarse con la apreciación de pinturas monocromáticas.

Se recomienda guardar las hojas de prueba, generalmente las carpetas de los chicos muestran resultados, pero es muy positivo tener registros del proceso de experimentación.

Puesta en común: Se observarán los trabajos realizados para descubrir los distintos matices logrados por dilución. Cada grupo explicará las dificultades que tuvieron y cómo las resolvieron.

Es importante que los chicos descubran también las posibilidades expresivas de imágenes monocromáticas

Síntesis: sobre el taller.

Cierre, devolución y evaluación

• TERCER ENCUENTRO

Contenido:

- Exploración de las posibilidades de la anilina en relación con otros materiales.

Materiales y Herramientas:

Crayones, marcadores indelebles, tinta china negra.
Soportes: Cartulinas bancas cortadas en cuatro u hojas canson N° 5 (varias por chico).

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

Consigna: «Con los trabajos anteriores pegados en la pared los chicos recordarán las características y posibilidades del material. La propuesta en este encuentro será combinar la anilina con materiales conocidos, dibujar con crayones claros y oscuros y pasar anilina, dibujar con marcador indeleble, con tinta china y pintar con anilina, probar estos materiales sobre la anilina».

La idea es que los chicos prueben individualmente con alguno de estos materiales y que entre todos lleguen a conclusiones.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo en grupos de dos o tres integrantes.

Consigna: «Dentro del subgrupo cada uno probará diferentes cosas o lo harán en grupos de a dos».

Puesta en común: *Luego de limpiar el lugar de trabajo es aconsejable dejar un espacio de tiempo, después de salir al patio o de la merienda, con los trabajos secos.*

Se pegarán las producciones en la pared y un integrante de cada grupo podrá ir contando cómo se comportó el material con cada combinación, qué cosas descubrieron y cómo las resolvieron.

Una pregunta posible:
¿Qué pasaba con el crayón cuando le pasaban anilina?

Es importante que los chicos descubran que la anilina patina porque el crayón es graso y que si los colores contrastan se ve mejor.

También es interesante que vean las diferencias comparando con la témpera diluida; la anilina, absolutamente líquida puede tener colores saturados, en cambio en la témpera aguada, el color pierde saturación.

Síntesis: sobre el taller.

Cierre, devolución y evaluación

• **CUARTO ENCUENTRO:** *Apreciación de imágenes*

Contenido:
• Pinturas opacas y transparentes.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: en grupo total.

Consigna: «Observar las imágenes de manera general para ir luego a observarlas detenidamente en los subgrupos».

Se presentarán fascículos, catálogos y libros de arte donde se observen imágenes de pinturas pintadas con pinturas opacas y transparentes: acuarelas de Xul Solar, tintas realizadas por Carlos Alonso, Luis Felipe Noé, estampas japonesas de Hokusay, historietas, y también reproducciones de pinturas de Van Gogh, Quinquela Martín, Matta, Botero, Pettoruti.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: en pequeños grupos.

Consigna: «Oservar las imágenes y descubrir el uso que cada artista le dio a los materiales, ver cuáles son transparentes y cuales opacos, etc.».

Los fascículos irán rotando y el docente pasará por las mesas para tomar nota de comentarios surgidos entre los chicos.

Se entregarán en las mesas fascículos, catálogos y libros de arte donde se observen imágenes de pinturas pintadas con pinturas opacas y transparentes: acuarelas de Xul Solar, tintas realizadas por Carlos Alonso, Luis Felipe Noé, estampas japonesas de Hokusay, historietas y también reproducciones de pinturas de Van Gogh, Quinquela Martín, Matta, Botero, Pettoruti.

Posiblemente, los chicos descubrirán que las pinturas de Matta se parecen mucho a sus manchas sobre soporte húmedo. También el docente podrá contarles que Luis Felipe Noé trabaja a partir de manchas buscando formas, y que en un próximo encuentro podrían hacer lo mismo con sus manchas.

Puesta en común: El docente elegirá algunas de las imágenes (las que han generado apreciaciones interesantes con relación a lo que se está trabajando) y les pedirá a los chicos que cuenten a los grupos algunas de las cosas que conversaron en las mesas acerca de ellas. Por ejemplo:

> *Docente:* Chicos ustedes estuvieron hablando sobre esta pintura ¿pueden compartir con los demás grupo lo que discutieron?
>
> *Chicos:* Nosotros decíamos que el pintor chorreaba la pintura, por eso están estas rayas, pero Martina decía que no, que las había hecho a propósito.
>
> *Docente:* ¿Y a los demás qué les parece?

Chicos: Por ahí movió la hoja. Porque el otro día, cuando pintamos en ese papel resbaloso, a nosotros se nos chorreaba cuando lo movíamos.

Chicos: Nosotras miramos ese cuadro y dijimos que estaba desprolijo, pero que igual nos gustaba.

Tal vez estos momentos puedan enriquecerse leyendo algún comentario de algún artista referido al tema. Así los chicos verán que también los artistas experimentan y reflexionan sobre sus exploraciones.

Estos intercambios favorecen la elaboración de hipótesis, la discusión y ayudan a focalizar la atención en aspectos de las obras en las que tal vez algunos no han reparado.

Síntesis: sobre el taller.

Cierre, devolución y evaluación

• **QUINTO ENCUENTRO:** *Gran producción grupal*

Contenidos:

- Producción plástica en grupo, utilización de la anilina en la propia producción.

Materiales y herramientas:

Hisopos confeccionados con ramas algodón y cinta de enmascarar, tinta china y anilina.

Soportes para trabajar en grupo de grandes dimensiones.

Tarritos, pinceles hisopos y todos los materiales utilizados.

Se sugiere confeccionar un gran soporte uniendo diarios con cola vinílica por sus bordes, aproximadamente dos diarios por cinco de lado; luego superponer tres capas, la última debe ser hecha con clasificados para que no tenga color ni imágenes.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: en grupo total.

Consigna: «Se recordará a los chicos cómo debe ser utilizado cada material y se les propondrá que hagan un dibujo para

pintarlo con los colores puros, superponiendo colores y diluyendo; otra posibilidad será pintar directamente con anilinas».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: en pequeños grupos de 4 o 5 integrantes (también puede ser una única producción grupal).

Consigna: «Cada grupo pensará un tema para una gran producción grupal. También la temática podrá ser sugerida por el docente en función de los proyectos o unidades didácticas que se estén trabajando.

Sobre el soporte grupal dibujarán con tinta y anilina, y una vez seco, lo chicos lo pintarán con los colores puros, combinando materiales, superponiendo».

Se indicará a los chicos que para realizar una producción grupal son importantes los acuerdos: cuál será la temática, quiénes harán las figuras y quiénes el fondo, cómo se pintará el fondo, qué colores se utilizarán, etc.

El docente ayudará a los chicos a detenerse cada tanto para discutir acerca de cómo continuar observando el trabajo a cierta distancia.

En caso de tratarse de una única producción grupal, pueden combinarse los dibujos realizados sobre el soporte directamente con dibujos realizados por los chicos individualmente, que serán recortado e incorporados. En todo momento, los chicos tomarán distancia del trabajo para tomar decisiones acerca de cómo seguir, qué modificar y qué agregar.

Para esta producción posiblemente serán necesarios dos encuentros.

Es posible que en algunos momentos alguno de los chicos se enoje porque alguna sugerencia que propuso no fue aceptada por el resto.

Aquí será muy importante la intervención docente, que podrá valorizar ese disenso explicando que de esas ideas que el grupo no acepta surgen nuevas ideas para posteriores trabajos individuales.

El grupo funciona también como usina de aprendizajes e ideas para cada uno de los integrantes.

Las manchas realizadas en el encuentro uno estarán disponibles para que los chicos, en pequeños grupos, mientras esperan

que se seque su trabajo, o en el momento que lo deseen, puedan buscar formas en ellas, marcándolas con marcadores de colores y negros y continuando las figuras. Si se está cerca de ellos, también pueden usar lavandina para borrar y marcar, pero como se trata de un ácido sólo podrá usarse bajo la supervisión del adulto y con recomendaciones.

Todos estos trabajos podrán ser retrabajados y continuados en encuentros posteriores, ya que la actividad no se agota en un solo día.

Puesta en común: En una primera instancia cada grupo irá contando cómo eligieron el tema, cómo se distribuyeron las tareas. Los trabajos se expondrán para que todos los chicos los observen y hagan sugerencias para continuarlos.

Síntesis: sobre el taller.

Cierre, devolución y evaluación

• **SEXTO ENCUENTRO** *Continuación del trabajo anterior*

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: en grupo total.

Consigna: «Con los trabajos pegados en la pared, observar la producción propia y también la de los demás grupos.

Se detendrán en qué le falta, en qué le quieren modificar y qué le quieren agregar, también pueden hacer sugerencias a los demás grupos».

El docente podrá realizar preguntas e intervenciones que los ayuden a continuar:
¿Pensaron como van a pintar estas figuras? (tengan en cuenta que esa zona está toda muy oscura). ¿Qué opinan los demás grupos?

También los chicos opinarán sobre sus producciones y las de los demás proponiendo soluciones. Por ejemplo:

Chicos: Cuando pintamos acá se nos taparon las flores.

Docente: ¿Quieren volverlas a hacer o dejarlo así?

Chicos: Queremos que se vean.

Docente: ¿Cómo podrían agregar flores si el material es transparente?

Seguramente surgirán muchas ideas, hacerlas en otra hoja y pegarlas, hacerlas en otro material, etc.

El grupo funciona aportando ideas y visiones sobre el trabajo de los demás.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: en los mismos pequeños grupos de 4 o 5 integrantes (también puede ser una única producción grupal).

Consigna: «Trabajarán al interior de cada subgrupo sobre qué le falta, qué le quieren modificar y qué le quieren agregar, y realizarlo.

Para terminar se pueden pensar títulos para las obras, buscar un lugar para exponerlas y elaborar carteles con los nombres de los autores.»

Síntesis: sobre el taller.

Cierre, devolución y evaluación

Cierre general de todo el proceso del taller: Será muy interesante convocar a otras salas y a las familias para ir contándoles el proceso y todo lo que fueron aprendiendo.

Otra posibilidad es hacer con los chicos un listado de cosas que aprendieron haciendo estos trabajos y que quisieran compartir con los demás.

Capítulo 8

La música, la expresión corporal y los talleres: una buena combinación para la Educación Musical

Fabrizio Origlio

Las disciplinas artísticas tienen una larga tradición en la Educación Inicial. La plástica, la música, la literatura y la expresión corporal han estado presentes en la cotidianeidad del Jardín de Infantes desde su gestación.

Las disciplinas artísticas se aprenden desde el hacer y el producir (no sólo en el Nivel Inicial). Hacer sonidos, hacer movimientos o gestos, tocar instrumentos o percutir objetos cotidianos, bailar diferentes ritmos, son todos «haceres» que promueven el desarrollo artístico.

El plantear la enseñanza y abordaje de los contenidos del área artística con talleres nos posibilita promover el «hacer artístico» desde una modalidad diferente y rica.

Como explica Laura Pitluk (2006) al mencionar los «Principios fundamentales que caracterizan al taller y lo distinguen de otras modalidades»:

- Las propuestas organizadas para ayudar al grupo a operar alrededor de la tarea.
- El interjuego entre instancias de trabajo individual, en grupo total y especialmente en pequeños grupos que permiten una participación e intercambio más activo.
- El planteo de propuestas que consideren el proceso de ida y vuelta entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción.
- La elaboración de una producción, si bien esto no implica necesariamente la presencia de un producto material.

- La puesta en común de lo realizado, que permite socializar lo producido en cada subgrupo, a fin de que el grupo total logre un verdadero enriquecimiento general.
- La síntesis integradora de los diferentes aportes, señalando coincidencias y disidencias, abordando obstáculos, integrando y agregando la información necesaria.

Todas estas características del taller se encuentran íntimamente ligadas a lo artístico.

La producción y lo grupal (contemplando lo individual) son aspectos esenciales de las manifestaciones artísticas. Basta pensar en: grupos de rock, compañías de teatro, danza o títeres o el equipo de trabajo para una película.

Lo artístico se concreta socialmente por grupos que priorizan la tarea de producir hechos culturales. De ahí que resulta común denominar talleres de música, danza, teatro o cine a los lugares donde se forman artistas.

Si bien no es finalidad de la Educación Inicial formar artistas, los niños tienen derecho a acceder a lo artístico desde sus posibilidades.

Todos podemos cantar, bailar, dibujar, pintar o crear historias, aunque eso no nos vuelve artistas.

Los talleres son una buena manera de generar espacios educativos de acercamiento al arte y sus procedimientos.

Taller
«Danzas y músicas Argentinas»

Duración: dos encuentros de 1 hora y 30 cada uno.

Objetivos:
Que los niños:
- Se aproximen a las posiciones y elementos que se utilizan en la zamba y la chacarera.
- Tomen contacto con estos estilos musicales.

Contenidos:
- Estilos musicales del folclore argentino: zamba y chacarera.
- Movimientos y posiciones en danzas del patrimonio cultural nacional.

• PRIMER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: trabajo individual.

Al entrar al salón los niños encontrarán fotos de bailarines danzando zamba con trajes típicos y pañuelo en la mano y una música de zamba de fondo.

Consignas:
- «Mirar las fotos y buscar la que más nos gusta.
- Imitar con el cuerpo la posición en que están los bailarines en esa foto.
- Tomar un pañuelo o retazo de tela de la caja y moverlo al ritmo de la música.
- Con la música de la zamba desplazarse por el salón moviendo el pañuelo».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo en pequeños grupos y en grupo total.

Consignas:

- «Reunirse en pequeños grupos y girar en rondas moviendo los pañuelos con la música.
- Armar con todo el grupo una ronda donde cada uno pasa al medio a bailar con el pañuelo. Al volver al lugar pasa al medio el siguiente. Todos giramos en la ronda moviendo los pañuelos y también nos unimos en el centro y nos alejamos cerrando y abriendo la ronda».

Puesta en común: Cada niño comentará lo que recuerda de la actividad, cómo eran las posiciones de las fotos y cómo era la música que utilizamos.

Síntesis: El docente comentará diferentes momentos de la actividad rescatando en particular situaciones o acciones de los niños.

Materiales:

- Fotos de bailarines danzando zamba (se encuentran en www.balletfolcargentino.com.ar).
- Pañuelos o retazos de tela
- Zambas como:
  - «Al jardín de la República»
  - «Lunita tucumana»
  - «Agitando pañuelos»
  - «Carpas de Salta»

• SEGUNDO ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: trabajo en grupo total.

Al entrar al salón el docente los saludará acompañando el saludo verbal con percusión corporal (ejemplo: dice «hola» y palmea al ritmo de la palabra o percute con sus manos sobre sus piernas acompañando lo que dice).

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo individual, en pequeños grupos y en grupo total.

Consignas:
- «Palmear la música que se escucha.
- Caminar individualmente siguiendo el ritmo de la música.
- Caminar en parejas o tríos siguiendo el ritmo de la música.
- En las partes instrumentales palmear y en las partes cantadas desplazarse.
- En pequeños grupos los niños recibirán cajas de cartón (de zapatos o similares). Deberán acompañar rítmicamente la chacarera percutiendo las cajas.
- El grupo dividido en dos. Mientras un grupo baila, el otro percute las cajas. Luego los grupos invierten los roles».

Puesta en común:
El docente pedirá a algunos niños en particular que muestren lo que se hizo en la actividad, ya sea bailando, palmeando o percutiendo la caja. Todos podrán comentar cómo llegaron a esas producciones y qué aprendieron.

Síntesis:
El docente comentará diferentes momentos de la actividad rescatando en particular situaciones o acciones de los niños.

Materiales:
- Chacareras
- Cajas de cartón
- Equipo de música

Taller
«Percusión Corporal»

Duración: dos encuentros de 1 hora y 30 cada uno.

Objetivos:
Que los niños:
- Desarrollen otras posibilidades de producir sonidos mediante su cuerpo.
- Logren realizar sonidos con distintas partes de su cuerpo.
- Puedan sincronizar y participar de una ejecución sonora con el cuerpo acompañando imágenes o músicas.

Contenido:
- Posibilidades del cuerpo como productor de sonidos.

• PRIMER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: trabajo en grupo total.

Consigna: Al entrar al salón los niños escucharán sonidos grabados realizados con diferentes partes del cuerpo.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo individual y en pequeños grupos.

Consignas:
- «Intentar realizar sonidos con manos, pies, codos, rodillas, dientes, panza y mejillas.
- Mostrar individualmente algún sonido logrado.
- En pequeños grupos recibirán imágenes de diferentes paisajes y/o situaciones climáticas como: una tormenta en el mar, un atardecer en la playa, la selva o pájaros en la montaña. Deberán hacer los sonidos que se ven en la imagen sólo con partes del cuerpo».

Puesta en común: Cada grupo presentará su producción para que los otros grupos la escuchen y tengan que reconocer la imagen a la cual se refieren estos sonidos.

Los niños deberán recordar cuáles fueron las imágenes trabajadas y qué grupos lograron mejor sonorización y por qué.

Síntesis: El docente comentará diferentes momentos de la actividad rescatando en particular situaciones o acciones de los niños.

Materiales:
- Grabación de sonidos realizados con diferentes partes del cuerpo.
- Imágenes de paisajes.

• SEGUNDO ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: trabajo en grupo total.

Consigna: Al ingresar al salón el docente los recibirá realizando diferentes sonidos con el cuerpo que ellos tienen que imitar.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo en pequeños grupos.

Consignas:
- «El grupo se divide en dos con una tela o sábana de por medio. Cada subgrupo en cada lado de la tela deberá decidir un sonido con una misma parte del cuerpo para realizar todos al mismo tiempo. El grupo que se encuentra del otro lado deberá identificar con qué parte del cuerpo están realizando los sonidos que se escuchan.
- Luego se oirá una música muy rítmica (ver materiales) y cada subgrupo deberá acompañarla con los sonidos del cuerpo realizados en la actividad anterior».

Puesta en común: Cada grupo mostrará cómo acompaña la música propuesta con los sonidos corporales y los niños podrán

comentar cómo les resulta ese sonido corporal incluido en esa música.

Síntesis: El docente comentará diferentes momentos de la actividad rescatando en particular situaciones o acciones de los niños.

Materiales:

- Sábana o tela.
- Equipo de música.
- Alguna de las siguientes canciones como posibles:
- «La vida es un carnaval», Celia Cruz.
- «Tutá tutá», Los auténticos decadentes.
- «La camisa negra», Juanes.
- «Ojos así», Shakira.

Capítulo 9

Los talleres y la matemática

ADRIANA GONZÁLEZ y EDITH WEINSTEIN

Como se ha desarrollado en capítulos anteriores, el taller es una modalidad de trabajo muy apropiadas para el abordaje de contenidos diversos, ya sean relacionados con las disciplinas como con las actitudes individuales y grupales. Al respecto, Laura Pitluk (2006)[1] plantea:

> «Los talleres implican una organización particular de las propuestas en función de la tarea en pequeños grupos alternada con el trabajo individual y el grupo total, buscando momentos de reflexión alrededor de una tarea que tiende al trabajo sobre los contenidos, desde la mirada de la conformación de lo grupal, y la puesta en marcha de producciones compartidas, aprendiendo desde el placer y el juego».

Esta modalidad de trabajo se relaciona con el enfoque de enseñanza y de aprendizaje del área de matemática, cuyo centro es la resolución de problemas. Entendemos por ***problema*** todo obstáculo cognitivo que se le presenta al sujeto y que este puede resolver apelando a sus saberes y cuya resolución le permite ampliar, organizar, sistematizar, complejizar sus conocimientos.

1. Pitluk, L. (2006) *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo.* Homo Sapiens. Rosario.

Resolviendo problemas y no ejercitando o repitiendo acciones es como se aprende matemática. El «hacer matemática» requiere, entre otros aspectos, de un *alumno* activo, capaz de buscar procedimientos de resolución y de aprender con sus pares, respetuoso de las decisiones de los otros. Y de un *docente* también activo, comprometido con su tarea de enseñante, con una clara intencionalidad pedagógica, conocedor de su grupo, con una escucha y observación atenta, capaz de plantear problemas acordes tanto con el contexto institucional como con la realidad grupal. Esta interacción alumno-docente está mediatizada por los *contenidos* matemáticos que intencionalmente el maestro se propone enseñar.

Los problemas que el docente o los alumnos plantean pueden resolverse tanto en forma individual como grupal. La organización en pequeños grupos es la que se privilegia para el momento de la resolución de los problemas ya que permite una participación activa, un constante intercambio, una distribución de roles, una discusión de ideas, una búsqueda de acuerdos; en síntesis, un trabajo compartido que enriquece al grupo y a cada uno de sus integrantes.

También hay momentos de trabajo en grupo total que se utilizan tanto para la presentación de las actividades como para la socialización de lo realizado en los pequeños grupos. Este momento de socialización permite, a los niños, dar a conocer las decisiones tomadas, las resoluciones alcanzadas. Posibilita la validación de lo realizado, analizando las producciones y sacando conclusiones que le permitan al docente descontextualizar el contenido intencionalmente enseñado, siempre a partir de lo producido por el grupo.

Las actividades que el docente plantea para el trabajo de contenidos matemáticos, según Guy Brousseau[2], pueden ser:

- *Situaciones de acción*
  Son las que generan una interacción entre el alumno y el medio físico. Los alumnos deben tomar las decisiones necesarias para organizar sus acciones en pos de la resolución del problema.
  Por ejemplo: en un juego de recorridos el niño debe determinar el valor obtenido en el dado para avanzar los casilleros que éste indica.

2. Galvez, G. (1994) «La didáctica de las matemáticas». En: Parra, C. e I. Sáiz (1994) *Didáctica de matemáticas.* Paidós. Buenos Aires.

- *Situaciones de formulación*
  Tienen por objetivo la comunicación de información entre los alumnos. Requieren de un lenguaje preciso y adecuado a la información que se desea transmitir.

  Por ejemplo: emitir un mensaje verbal indicando un recorrido espacial que le permita al sujeto que lo decodifica encontrar el objeto escondido previamente.

A su vez, estas situaciones pueden o no tener carácter lúdico. Al respecto, Ana Malajovich[3] distingue, entre otras:

- *Situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos*
  Son situaciones estructuradas, planificadas por el docente para abordar intencionalmente determinados contenidos. El maestro anticipa los materiales, la consigna y la organización grupal. El problema se presenta en forma de juego y son los niños quienes deben buscar la forma de resolverlo.

  Los ejemplos anteriores son situaciones de este tipo, así como los juegos con cartas, dados, emboques, etc.

- *Situaciones de no juego*
  Son actividades estructuradas con la intención de enseñar determinados contenidos. No presentan componentes lúdicos, pero sí problemas desafiantes que provocan placer en los niños al resolverlos.

  Por ejemplo: hacer un cóctel de frutas siguiendo una receta, completar el calendario semanal con el estado del tiempo.

Los distintos tipos de situaciones descriptas se organizan formando secuencias didácticas, integradas por actividades con grados de complejidad creciente, que pueden o no vincularse con las Unidades Didácticas o Proyectos que se desarrollen en la sala.

También es posible un trabajo matemático que adquiera la modalidad de taller, tanto por sala como integrando salas.

Es así como pueden coexistir diferentes trabajos matemáticos para un mismo grupo; por ejemplo, problemas vinculados con las Unidades Didácticas o Proyectos y otros presentados bajo la modalidad de taller.

---

3. Malajovich, A. (2000) «El juego en el Nivel Inicial». En: Malajovich, A. (comp.) (2000) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial.* Paidós. Buenos Aires.

A continuación desarrollaremos, a modo de ejemplo, un taller focalizado en la sala de cinco años, cuyo objetivo es la construcción de materiales matemáticos que se pueden utilizar en situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos y no lúdicos. Los materiales construidos por los niños en el taller se integrarán a los materiales del jardín para ser usados en distintas actividades por las diferentes salas.

A su vez estos materiales podrán ser utilizados en otros talleres tales como Taller de Juegos y Actividades Matemáticas, integrando salas de tres, cuatro y cinco años, para festejar el día de la familia.

Las actividades que conforman el taller tienen como objetivo ser *esquemas prácticos,* es decir modelos de actividades o tareas que el docente puede modificar, simplificar, complejizar, a fin de adaptarlos al contexto institucional y a los saberes de sus alumnos. En palabras de J. Gimeno Sacristán es «el saber-hacer profesional relacionado con el cómo desarrollar la práctica escolar».

A modo de ejemplo

Taller
«Construcción de materiales matemáticos»

Duración: Se estima una duración de dos a tres meses con frecuencia semanal.

Espacio:
Se sugiere elegir, en lo posible, un lugar diferente a la sala, como por ejemplo: SUM, sala de plástica, comedor, etc.

Destinatarios:
Los alumnos de sala de cinco años. De haber dos salas de cinco sería interesante que trabajen en forma conjunta.

Coordinación:
El docente de la sala. En caso de ser dos docentes, se deberá realizar una coordinación compartida.

Fundamentación:
Este Taller se relaciona con las actividades desarrolladas por los alumnos en las salas de tres y cuatro años, momentos en

los cuales realizaron distintos juegos reglados, actividades, utilizando materiales de fabricación industrial. Ahora la propuesta se centra en que sean los niños de sala de cinco años, quienes, a partir de la observación y reflexión sobre los materiales anteriores, fabriquen sus propios elementos de trabajo.

En la producción de los materiales los niños deberán resolver variados problemas matemáticos para los cuales pondrán en juego saberes ya construidos. Estos problemas serán planteados por el coordinador del taller teniendo en cuenta tanto sus saberes y reales posibilidades como los contenidos a enseñar intencionalmente.

En el Taller no sólo se abordan contenidos disciplinares, en este caso matemáticos, sino también otros relacionados con lo actitudinal. Se apunta entonces a que los niños cuiden sus productos, valoren lo realizado por ellos y por otros.

Para el desarrollo del Taller se sugiere usar espacios diferentes al de la sala, como SUM, sala de plástica, comedor, para que los niños tengan la oportunidad de realizar actividades en espacios variados y, a su vez, esta variación contribuya a darle una importancia y lugar especial al mismo.

En el Taller se intercalarán momentos de construcción de materiales con otros destinados a jugar y trabajar con lo producido. Esta alternancia permitirá al niño, a partir del uso del material, mejorar o no lo realizado.

Objetivos:

Que los niños sean capaces de:

- Resolver problemas apelando a la observación y manipulación de materiales matemáticos de fabricación industrial.
- Discutir y tomar decisiones en pequeños grupos.
- Valorar su trabajo y el de los otros.

Contenidos:

- Funciones del número.
- Serie numérica hasta el 30.
- Las relaciones espaciales.
- Formas geométricas: círculo, cuadrado, rectángulo, triángulo.
- Magnitudes: longitud, peso, capacidad, tiempo.

Actividades:

Se presentan variadas actividades no secuenciadas, agrupadas

por los ejes del área, con la idea de que sea el docente quien seleccione las que conformarán los distintos encuentros del Taller. Las actividades que se seleccionen pueden ser de un mismo eje o de distintos ejes.

En todos los casos la producción de los materiales se realiza en pequeños grupos. Grupos que se podrán variar o no a lo largo del taller.

Actividades relacionadas con el eje número

• **SITUACIÓN 1: «Construyendo dados»**

Materiales:

- Cubos de madera, telgopor, goma eva..., de aproximadamente 4 cm X 4 cm.
- Marcador negro indeleble.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

Consigna: «Se observan las caras de dados de fabricación industrial. Se analiza el valor numérico de las caras opuestas».

ACTIVIDAD 2:
En pequeños grupos se entregan los materiales descriptos.

Consigna: «Cada grupo tendrá que armar por lo menos un dado como el que usamos para jugar».

Puesta en común: En grupo total se analizan las producciones de cada grupo verificando si las caras opuestas sumadas dan 7.

Síntesis

Devolución

Variante
Se trabaja de la misma forma pero se plantean las siguientes consignas:

a. «Cada grupo tendrá que armar por lo menos un dado como los que usamos para jugar, con puntitos que representen las cantidades 1, 2 y 3».
b. «Cada grupo tendrá que armar por lo menos un dado usando los números escritos del 1 al 6».

• SITUACIÓN 2: «Diseñando cartas»

Materiales:
- Cartones de aproximadamente 8 cm X 12 cm
- Marcadores de colores, indelebles.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

Consigna: «Se observa un mazo de cartas españolas. Se analizan los palos y los números. Entre todos se acuerda los palos de las cartas que construirá cada grupo (sol, nube, flor, estrella, globo, luna, etc.)».

ACTIVIDAD 2:
En pequeños grupos se entregan los materiales descriptos.

Consigna: «Cada grupo tendrá que armar cartas del palo seleccionado, del 1 al 10».

Puesta en común: En grupo total se analizan las producciones de cada grupo verificando si las cartas cumplen con la consigna propuesta.

Síntesis

Devolución

• SITUACIÓN 3: «Armando tableros»

Materiales:
- Cartones con casilleros dibujados de aproximadamente 4 cm x 6 cm y recorridos marcados del tipo del juego de la Oca.
- Marcadores de colores, indelebles.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

Consigna: «Se observan diferentes tableros. Se analiza la cantidad de casilleros, el diseño del recorridos, los obstáculos, etc.».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: En pequeños grupos se entregan los materiales descriptos.

Consigna: «Cada grupo tendrá que marcar la entrada y salida del recorrido y dibujar dos obstáculos. Un obstáculo a 4 casilleros de la entrada y el otro a 10 casilleros de la salida».

Puesta en común: En grupo total se analizan las producciones de cada grupo verificando si cumplen con la consigna propuesta.

Síntesis

Devolución

Variante:
Se trabaja de la misma forma pero se plantea la siguiente consigna:

c. «Cada grupo tendrá que dibujar un recorrido de 30 casilleros, marcar la entrada y la salida y colocar tres obstáculos donde quiera».

• SITUACIÓN 4: «Numerando bolos»

Materiales:
- Pelotas, bolos, latas de diferentes colores.
- Marcador negro, indeleble.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

Consigna: «Se conversa acerca de los posibles puntajes que se le pueden otorgar a los bolos, pelotas y latas, teniendo en cuenta que a igual color, igual puntaje. Se busca un acuerdo y se lo escribe en el pizarrón».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: En pequeños grupos se entregan pelotas, o bolos o latas de cuatro colores distintos y el marcador.

Consigna: «Cada grupo tendrá que escribir números en las pelotas, bolos y latas, de acuerdo con lo decidido y anotado en el pizarrón».

Puesta en común: En grupo total se analiza lo realizado por cada grupo verificando el cumplimiento de la consigna.

Síntesis

Devolución

• **SITUACIÓN 5: «Organizando los materiales»**

Materiales:
- Cajas de cartón de variados tamaños.
- Etiquetas.
- Marcador negro, indeleble.
- Los materiales preparados en las actividades anteriores.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

Consigna: «Se conversa acerca de las formas posibles que pueden servir para guardar los materiales y para diferenciarlos».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: En pequeños grupos se entrega uno de los materiales realizados anteriormente, por ejemplo, dados con constelaciones del 1 al 6, cajas, etiquetas y marcador.

Consigna: «Cada grupo tendrá que guardar los materiales colocando en la etiqueta de qué material se trata y qué cantidad hay del mismo».

Puesta en común: En grupo total. Cada sub-grupo muestra su caja y entre todos leen la etiqueta y analizan si es o no comunicable.

Síntesis

Devolución

Situaciones	Problemas	Contenidos
1 Construyendo dados	• Buscar dos cantidades que sumadas den 7. • Colocar las cantidades halladas en caras opuestas usando constelaciones.	• Los números para calcular: reunir, juntar, agrupar cantidades que totalicen 7. • Registro de cantidades discontinuas.
	Variante A • Escribir usando constelaciones cantidades iguales en caras opuestas	• Relaciones de igualdad: tantos como. • Registro de cantidades discontinuas.
	Variante B • Buscar dos números que sumados den 7. • Colocar los números hallados en caras opuestas	• Los números para calcular: reunir, juntar, agrupar cantidades que totalicen 7. • Registro de números.
2 Diseñando cartas	• Seguir la serie numérica del 1 al 10 • Diseño de la tarjeta para ubicar objetos y números. • Escribir cantidades usando objetos y números.	• Seguir la serie numérica del 1 al 10 • Registro de cantidades discontinuas usando objetos y números.
3 Armando tableros	• Ubicar la entrada y salida del recorrido. • Ubicar los obstáculos del recorrido de acuerdo a las indicaciones numéricas.	• Los números como memoria de la cantidad: designación oral de cantidades en situaciones de conteo.
	Variante C • Diseñar el recorrido según la cantidad dada. • Ubicar la entrada y salida del recorrido y los obstáculos.	
4 Numerando bolos	• Escribir números cumpliendo un código acordado.	• Registro de números.
5 Organizando los materiales	• Anotar la cantidad y el tipo de material.	• Registro de objetos y cantidades.

Como ya hemos planteado, en el taller se intercalarán momentos de construcción con otros destinados a jugar con lo producido. Algunas de las posibles propuestas a realizar son: juegos de emboque, de derribar objetos, tirar dados, recorrer tableros según la cantidad que indica el dado, juegos de cartas como: casita robada, guerra, las escaleras, escoba del 6, u otras actividades realizadas en esta sala o en salas anteriores.

Actividades relacionadas con el eje espacio

• SITUACIÓN 6: «Construyendo rompecabezas»

Materiales:
- Cartones con imágenes variadas.
- Lápiz negro.
- Tijera.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: En pequeños grupos se entregan los materiales descriptos.

Consigna: «Cada grupo tendrá que construir un rompecabezas marcando en la imagen tres líneas rectas. Luego cortan por las marcas realizadas».

Puesta en común: En grupo total se observa lo realizado.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: En pequeños grupos.

Consigna: «Se intercambian los rompecabezas para que cada grupo arme el del otro».

Puesta en común: En grupo total se comparte lo realizado.

Síntesis

Devolución

Variante:
Se trabaja de la misma forma, pero se plantean en la consigna diferente cantidad de cortes y tipos de líneas (rectas y curvas).

• SITUACIÓN 7: «Armando tarjetas»

Materiales:
- Cartones blancos de aproximadamente 15 cm x 20 cm.
- Lápices negro y de color.
- Figuras geométricas de cartón: triángulos, rectángulos, círculos, cuadrados, semicírculos.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: En pequeños grupos se entregan los materiales descriptos.

Consigna: «Cada grupo tendrá que armar una construcción sobre el cartón, usando 8 figuras geométricas, sin dejar espacio entre ellas. Luego deberán contornear con el lápiz la construcción y por último pintarla con un solo color».

Puesta en común: En grupo total se observa lo realizado.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: En pequeños grupos.

Consigna: «Se intercambian los cartones para que cada grupo cubra con figuras geométricas la construcción del otro».

Puesta en común: En grupo total se comparte lo realizado.

Síntesis

Devolución

Variante:

d. Se entregan los materiales descriptos y se les plantea: «Cada grupo tendrá que contornear una de las figuras geométricas sobre el cartón y dibujar una línea cerca de ella».

• SITUACIÓN 8: «Dibujando escenas»

Materiales:

- Cartones blancos de aproximadamente 15 cm x 20 cm.
- Lápices negro y de color.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: En pequeños grupos se entregan los materiales descriptos.

Consigna: «Cada grupo tendrá que dibujar una escena que tenga un sol arriba, del lado de la ventana, una nube arriba en el lugar que quieran, una casa abajo, en el centro de la hoja y una nena donde ustedes quieran».

Puesta en común: En grupo total se observa lo realizado.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: En pequeños grupos.

Consigna: «Se intercambian Las producciones para que cada grupo interprete la de los otros».

Puesta en común: En grupo total se comparte lo realizado.

Síntesis

Devolución

Situaciones	Problemas	Contenidos
6 Construyendo rompecabezas	• Marcar la cantidad y tipo de líneas que se indican.	• Líneas rectas y curvas. • Integración de las partes para formar un todo.
7 Armando tarjetas	• Armar una construcción sin espacios internos. • Contornear lo construido.	• Integración de las partes para formar un todo. • Formas geométricas: reconocimiento de las figuras.
8 Dibujando escenas	• Decodificar los mensajes verbales. • Dibujar de acuerdo al mensaje recibido.	• Ubicación y posición entre los objetos..

En varias de las situaciones descriptas se plantea la socialización de lo realizado; no sólo se circunscribe a observar, sino también a jugar con el material producido por otro grupo. Esto tiene por objetivo validar lo producido para sacar conclusiones acerca de la necesidad o no de modificaciones.

Algunas de las posibles propuestas a realizar con estos materiales son: juegos de comunicación de posiciones de objetos, de representación gráfica, de observación y reproducción, etc.

Actividades relacionadas con el eje medida

• SITUACIÓN 9: «Armando tiras»

Materiales:
- Tiras de goma eva de tres colores diferentes de 1 m x 5 cm, con líneas marcadas cada 10 cm.
- Tijeras.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: En grupo total.

Consigna: «Se observan las tiras de colores».
La idea es que los niños comprendan que todas son de igual longitud y tienen la misma cantidad de líneas, aunque varíe el color.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: En pequeños grupos se entregan los materiales descriptos.

Consigna: «Cada grupo tiene que cortar tiras de diferente largo. Las tiras de igual color deben ser del mismo largo».

Puesta en común: En grupo total se observa lo realizado.
El docente apuntará a que los niños descubran la relación entre la longitud y la cantidad de tiras de cada color, (puede ser útil para el docente tener una tira patrón de 1 m x 5 cm).

Síntesis

Devolución

• SITUACIÓN 10: «Armar vasos graduados»

Materiales:
- Recipientes plásticos transparentes de forma cilíndrica con una capacidad aproximada de 250 cm3.
- Vasos descartables de tamaño pequeño.
- Jarra con líquido de color.
- Marcador negro indeleble.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: En grupo total.

Consigna: «Se observan vasos graduados de uso cotidiano».
El docente apuntará a que los niños comprendan el significado de las líneas, números y letras.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: En pequeños grupos se entregan los materiales descriptos.

Consigna: Se dan las siguientes indicaciones:
- «Llenen un vaso con agua».
- «Vuelquen el agua en el recipiente».
- «Con el marcador dibujen una línea a la altura del agua».

Este procedimiento se repite dos o tres veces más.

Puesta en común: En grupo total se observa los vasos graduados realizados por los distintos grupos.

Síntesis

Devolución

• SITUACIÓN 11: «Construyendo pesas»

Materiales:
- Bolsas de tres colores distintos.
- Vasos descartables de tamaño pequeño.
- Recipiente con arena.
- Balanza de platillo.
- Hilo para atar.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: En grupo total.

Consigna: «Se observan pesas de uso cotidiano. Se pesan objetos de la sala usando la balanza de platillo y las pesas».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: En pequeños grupos se entrega una pesa ya armada y dos bolsas de diferentes colores entre sí y de diferente color al de la pesa armada y el resto de los materiales descriptos.

Consigna: «Usando las bolsas y la arena, tienen que armar dos pesas diferentes a la dada, una más liviana y otra más pesada».

Puesta en común: En grupo total usando la balanza se pesa a fin de verificar el cumplimento de la consigna.

Síntesis

Devolución

• SITUACIÓN 12: «Armar velas graduadas»

Materiales:
- Velas de uso familiar.
- Tira patrón de aproximadamente 2 cm de largo.
- Marcador negro indeleble.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: En grupo total.

Consigna: «Se presentan los materiales, sus posibles usos y relaciones».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: En pequeños grupos se entregan los materiales descriptos.

Consigna: «Apoyen la tira sobre la base de la vela y marquen una línea donde finaliza la tira. Repitan este procedimiento tantas veces como entre en la vela».

Puesta en común: En grupo total se observa las velas graduados realizados por los distintos grupos.

Síntesis

Devolución

Situaciones	Problemas	Contenidos
9 Armando tiras	• Determinar tiras de largos diferentes, de acuerdo al color. • Cortar tiras de igual color e igual longitud.	• Longitud: armar longitudes iguales y diferentes.
10 Armar vasos graduados	• Llenar vasos equivalentes en capacidad. • Marcar líneas que indiquen la cantidad de líquido vertido.	• Capacidad: Construcción de instrumentos de medición de capacidades convencionales.
11 Construyendo pesas	• Construir pesas de pesos diferentes al dado.	• Peso: comparación de la desigualdad de pesos.
12 Armar velas graduadas	• Marcar distancias equivalentes siguiendo un patrón.	• Tiempo: construcción de instrumentos de medición de tiempo no convencionales.

Dadas las características de las actividades del eje medida, mayormente *situaciones no lúdicas,* se han producido materiales para realizar mediciones que se relacionan con las distintas magnitudes. Es así como el material construido en la *situación 10* se puede usar para preparar un cóctel de frutas. Las pesas, de la *Situación 11* pueden servir para hallar objetos que pesen como «la pesa roja». La construcción de la vela graduada, planteada en la *Situación 12,* resulta útil para comparar la duración de dos actividades, como la hora del cuento y la de plástica. Las tiras de la *Situación 9* se podrán utilizar, entre otros, para resolver problemas de medición en juegos como: tejo, bowling, emboque.

La situación 5: «Organizando los materiales», desarrollada en el eje número, puede ser trabajada en los otros dos ejes, pues el objetivo es que sean los niños quienes organicen, identifique, guarden, cuiden los materiales preparados.

Rol del docente coordinador

La coordinación del Taller requiere de un docente comprometido, observador, realista, que vea al niño como un sujeto capaz de plantear

y plantearse problemas y de resolverlos junto a otros. Este docente deberá tener en cuenta, entre otras, las siguientes cuestiones:

- Recorrer los diferentes grupos, observando e interviniendo de acuerdo a las necesidades de los niños y a su intencionalidad.
- Apuntar al desarrollo creciente de la autonomía tanto individual como grupal.
- Favorecer la discusión, la reflexión, el análisis entre los niños, tanto al inicio como al cierre de cada encuentro, con el objetivo de que sean ellos quienes validen lo producido.
- Anticipar, al finalizar cada encuentro, lo que se realizará en el siguiente.
- Socializar, sistematizar, analizar, reflexionar sobre lo trabajado por los pequeños grupos, en el grupo total al cierre de la producción.
- Vincular, en el momento de la socialización, lo producido con los contenidos que se propuso enseñar.
- Incentivar en los niños la creación de juego, actividades o variantes a lo propuesto por el docente.
- Recordar a los niños juegos anteriores en los que hayan usado materiales similares a los que producirán, por ejemplo: al armar cartas hacer referencia al juego de «La Guerra». Esto se debe a que es importante que el niño comprenda el fin de la actividad que va a realizar y se represente el material a construir, representación que se vincula con el uso anterior.
- Planificar los encuentros de forma tal que cada uno tenga un cierre en sí mismo, más allá de que entre todos haya una secuencia didáctica.

En síntesis, consideramos a la modalidad de Taller útil tanto para el trabajo de contenidos matemáticos como para el desarrollo de actitudes vinculadas con la formación de ciudadanos que viven en democracia.

Capítulo 10

Los talleres y la expresión corporal

ANA MARIA PORSTEIN

La modalidad organizativa del Taller concuerda con el desarrollo de los lenguajes expresivos en el Nivel Inicial, entre los que se encuentra la Expresión Corporal.

El movimiento y el gesto del cuerpo en el espacio son la materia prima de los contenidos de trabajo de la Expresión Corporal, a los cuales, el encuentro con los objetos y con los otros, con los ritmos o la música, así como con las imágenes o la palabra hecha literatura, enriquecen a través de una multiplicidad de posibilidades.

Toda manifestación de movimiento corporal intencional, sea estática —como en el juego de las «estatuas»—, o dinámica —como en los desplazamientos individuales o grupales—, se puede considerar como forma de la Expresión Corporal.

A partir de ésta, el baile, la danza, nos abren la posibilidad de crear un mensaje estético cargado de emoción, de recuerdos y de ideas, digno no sólo de ser protagonizado desde la vivencia de los que se mueven —llamémoslos intérpretes, actores, bailarines—, sino también desde la experiencia de los que observan, aprecian el movimiento de otros, como espectadores.

Por este doble protagonismo que hace al hecho artístico, entre otras cosas, es que las características del Taller, mencionadas por Laura Pitluk (2006), favorecen el despliegue del movimiento expresivo y ayudan al educador del Nivel Inicial a organizar actividades en las que se armonicen momentos de trabajo individual, en pequeños grupos y/o en grupo

total, momentos de producción, de puesta en común de lo realizado y de reflexión.

A modo de ejemplo

Taller
«Contrastes de movimiento»

Objetivos:
Que los niños:
- Exploren posibilidades de moverse continuadamente alternando contrastes.
- Vivencien estos contrastes a través de una imagen.
- Lleven su experiencia individual al intercambio propio de un grupo pequeño.

Contenidos:
- Contrastes de movimiento como «abrirse y cerrarse», «endurecerse y relajarse», «moverse y detenerse», «moverse rápido y lento».
- Evocación de un hecho (un globo que se infla y se desinfla).
- Exploración individual y grupal.

• PRIMER ENCUENTRO

Materiales: Láminas con imágenes seleccionadas por los docentes, cinta de embalar o de pintor para adherirlas a las paredes, equipo de música y un CD con una música movida, rítmica ya conocida por ellos.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: trabajo en grupo total.

El grupo encontrará imágenes ubicadas en las paredes a la altura de sus ojos, que pueden ser seleccionadas por los docentes de diarios, revistas, libros de láminas, fotos o fotocopias, teniendo como

criterio el contraste entre amplitudes en el espacio y/o el contraste entre tensión-relajación.

*La siguiente lista ilustra algunas posibilidades encontradas por otros docentes con el mismo objetivo; es decir, personas en posiciones abiertas o cerradas, mostrando mucha tensión o relajadamente, como por ejemplo: *un bebé durmiendo en posición fetal y otro llorando y pataleando o relajado después de ser cambiado o alimentado; *un obrero usando un taladro en la calle y otros durmiendo la siesta en una plaza; *un grupo de karatekas haciendo un movimiento enérgico, un boxeador después de haber recibido un golpe de su adversario, *una pareja de bailarines saltando con piernas extendidas en el aire, soldados y civiles protegiéndose del peligro; *gente tomando sol, una pareja de hombres mayores compitiendo en una «torcida de brazo»; *gente protegiéndose de la lluvia bajo un aguacero y una familia recibiendo alborozada la primera nieve.*

Los niños recorrerán libremente el espacio observando las imágenes y/o intercambiando opiniones sobre ellas.

Nota: *los asteriscos (*) señalan cada una de las imágenes cuyos mensajes se pretende constratar. Se sugiere a los docentes «sentir» las imágenes desde el cuerpo propio al imaginar esta lista o al seleccionar las imágenes.*

Consigna: «Observen estas láminas y traten de sentir en el cuerpo qué sucede en ellas... Después vamos a charlar juntos y me van a contar lo que sintieron».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo individual, en parejas y en pequeños grupos.

Consignas:

- «Pónganse con algún compañero, en parejas y traten de imitar varias posiciones de las personas que están en estas imágenes... Busquen aquellas que sean bien distintas entre sí...».
- «Escuchen esta música que ya conocen y muévanse como quieran... Cuando ésta pare, cada uno armará una estatua que evoque algunas de las posiciones que imitaron... ¿Pueden armar una estatua con otros poniéndose de acuerdo sobre qué imagen van a recordar juntos?».

- «Reunámonos aquí en el centro. Vamos a mostrar a los demás cómo se pusieron en estatua según la imagen elegida... ¡Yo también voy a mostrarles mi estatua!

  En este lado de la sala vengan todos los que eligieron hacer estatuas como Silvia y como Andrés... Los demás nos sentamos de este otro lado para mirarlos, compararlos con las imágenes y sentir cómo están... Después pasará a mostrar este grupo que ahora se sentó... ¿Y mi estatua —que acabo de mostrarles—, con qué grupo debería haberla mostrado?».

Puesta en común: El grupo junto con su docente conversará sobre lo vivenciado y, mediados por éste, irá traduciendo en palabras cómo sintieron el cuerpo en cada caso, «duro» o «blando», «abierto» o «grande» y «cerrado» o «chiquito».

El docente irá introduciendo —siempre que no surjan de los niños—, los conceptos de «tenso» junto con «duro», «relajado» junto con «blando», o «extendido» junto con «abierto», «replegado» o «doblado» junto con «cerrado». Se los invita, para terminar, a ponerse y/o moverse duros, tensos o blandos, relajados, abrirse o cerrarse como quieran, sin evocar a ninguna imagen.

Síntesis: Se conversará sobre lo que se hizo y el docente les contará algunas situaciones observadas, rescatando sobre todo las ideas de los niños para construir las estatuas individuales o en parejas.

Devolución: El docente les preguntará cuáles fueron las dificultades que tuvieron para ponerse de acuerdo, qué les gustó más o menos de la experiencia.

• SEGUNDO ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: trabajo en grupo total.

Materiales: Imágenes, figuras de globos y flores.

Siguen en la sala las imágenes utilizadas en el encuentro anterior.

Consigna: «Recordándoles lo que hicieron en la actividad anterior, el docente les propondrá jugar a imitarse entre ellos, ofreciéndose como "primer modelo". Alternará posiciones y movimientos tensos y relajados, abiertos y cerrados, y luego pasará el rol a otros niños. Les anunciará que esta vez también van a jugar con la tensión-relajación y con abrirse y cerrarse, pero de otra manera...».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo en pequeños grupos.

Consigna: «Pónganse en grupos chicos... Cada grupito podrá elegir una de las figuras que están aquí dadas vuelta para jugarlas con el cuerpo (o "corporizarlas")... Algunas están repetidas... Si alguno no está conforme con lo elegido por el grupo, puede cambiarse a otro». *(Las figuras realizadas por los docentes representan globos desinflados-inflados, o flores cerradas como capullos y abiertas. Se aclara que las imágenes jugadas en la actividad anterior también pueden ser elegidas).*

El docente va recorriendo toda la sala, puede dar ideas como: «Y después de que el globo formado por ustedes se infle bien grande... ¿Qué puede pasarle?» (desinflarse y hacerse chiquito, flojito, irse volando por el aire dando vueltas...).

Si un grupo que está intentando corporizar un capullo que se convierte en flor puede intervenir: «Acuérdense que pueden usar todo el cuerpo... ¿Sólo en ronda se puede hacer esta flor?... No es necesario que se muevan todos juntos al mismo tiempo».

A un grupo que prefirió una imagen de las que están exhibidas en la pared, plantearles —en caso de ser necesario— sugerencias relacionadas con modos de usar el espacio entre todos, de mover todo el cuerpo o localizar en alguna de sus partes, además de la tensión-relajación y amplitud de movimiento.

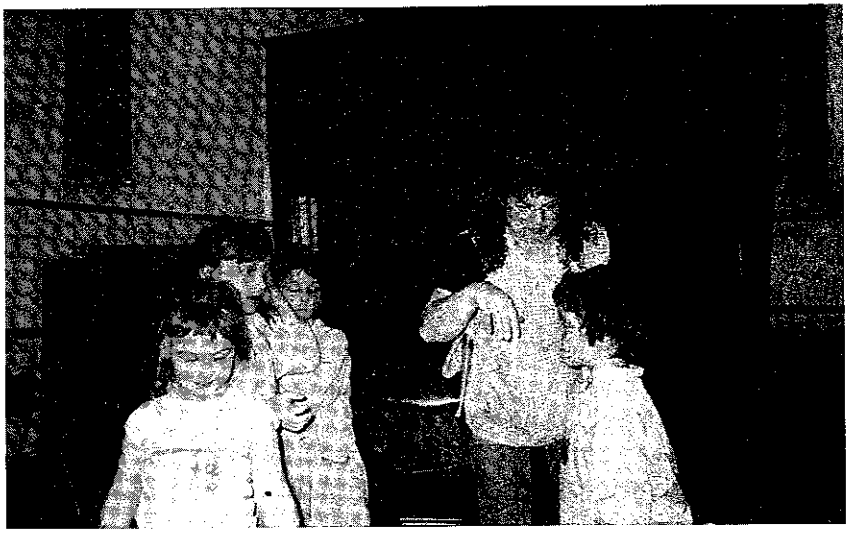
Puesta en común: Cada grupo podrá mostrar su producción a la vez que apreciar las de los otros grupos. Al haber imágenes repetidas, los niños podrán comparar entre las diferentes formas de hacer una flor o un globo.

Síntesis: El docente sacará un globo desinflado, para inflarlo y soltarlo a continuación. Lo repetirá varias veces instando al

grupo a ver cuándo se pone bien duro, tenso, cómo se va agrandando..., qué pasa cuando vuela... Les pedirá luego a los niños que se muevan como ese globo individualmente O, a lo sumo, con un compañero.

A modo de cierre corporal: más tranquilo les pide que le muestren un pimpollo que se abre sólo con las manos, individualmente...

Devolución: Compartirá finalmente con los niños algunos momentos de la actividad y las situaciones en común que observó tanto en la actividad anterior como en ésta en relación a los grados de tensión y amplitud del movimiento.



Segundo Taller
«Bailando en grupo»

Objetivos:
Que los niños:
- exploren las posibilidades de moverse en grupo;
- aprecien un vídeo sobre grupos de hombres y mujeres bailando con distintos estilos;
- puedan acordar con otros para producir un baile en grupo según el estilo y música elegida.

Contenidos:
- Movimiento y desplazamientos junto con otros.
- Observación de un vídeo y comparación de los diferentes estilos de baile.
- Coreografías grupales sencillas.

• PRIMER ENCUENTRO

El grupo escucha un popurrí de las músicas preferidas hasta el momento y son invitados a bailar libremente, ya sea en forma individual o en parejas, grupos, etc. El docente entrega unas telas medianamente largas para que las hagan bailar con la música en pequeños grupos, ya que este material ayuda a reunirse, alejarse y desplazarse por todos lados. Se invita a los niños a ver un vídeo con las características ya mencionadas.

Materiales: Espejo, vídeo con cortos de baile de «Paso a paso» *(Step by step)* por conjunto de jóvenes varones escoceses, irlandeses e ingleses, malambo argentino, danza moderna por conjunto alemán de bailarines de ambos sexos y «Show dancing» a cargo de un grupo de adolescentes de E.E.U.U. Telas.

ACTIVIDAD **1:**

Dinámica: trabajo en pequeños grupos.

Consignas:
- «Encuentren formas de moverse junto con otros, ¡No se alejen de los compañeros con los que están bailando!».
- «Estas telas les van a servir para mantenerse juntos... ¡Pero llévenlas a pasear por toda la sala y escuchen la música!».
- «Ahora pónganse detrás y cerquita mío... Miremos el espejo que tenemos enfrente... ¿Se ven?... ¡Achiquémonos más!».
- «Vamos a movernos todos juntos, bien cerquita uno de otro con este paso re-fácil» (avanza caminado mientras se golpea los muslos con las manos y se frena como una estatua; retrocede muy poco, como agachado hacia delante para detenerse estirando los brazos al techo explosivamente).

Nota: *los desplazamientos hacia delante y hacia atrás son muy cortos, dada la dificultad de los mismos. Lo que importa de esta*

«coreografía» grupal, es verse y sentirse juntitos. Para que todos los niños se apropien de la secuencia es necesario repetirla varias veces de la misma manera, por ejemplo:
«Camïno, camïno y ¡Me quedo!... "atrás y atrás y"... ¡Me elevo!».
«Camïno, camïno y ¡Me quedo! ... "atrás y atrás y"... ¡Me elevo!».

Esta forma de escribir la secuencia rítmica es para dar una idea a los docentes de la acentuación que genera el comando de la misma.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo en grupo total.

Consignas: «"¡Llegó la hora de mirar el vídeo!... ¡Vamos a ver si los bailarines aquí filmados se mueven tan lindo como nos movimos recién!". Los niños junto a su docente, se sientan para apreciar los distintos estilos de danza donde se lucen de igual manera hombres y mujeres. Conversar sobre lo visto».

Síntesis: El docente incentiva la comparación entre los diferentes estilos de danza y rescata algunas situaciones del baile en grupo realizado por los propios niños. Les comunica que en la próxima actividad volverán a ver el vídeo para ver más detalles e inventar sus propias coreografías.

• SEGUNDO ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: trabajo en grupo total.

Materiales: espejo, el mismo vídeo de la actividad anterior y su música grabada aparte en CD, equipo de música.

Consignas: «Los niños recuerdan con el docente lo hecho y visto en la actividad anterior y se preparan para ver el vídeo por segunda vez. Esta reiteración les permitirá ver "más cosas" o recordar más detalles que después de la primera vez que lo vieron».

Puesta en común: El docente habilita la conversación sobre lo visto, las preferencias de los niños, sus observaciones, a la vez que irá comentando aspectos que se relacionan con la coordinación grupal, el baile de varones y chicas juntos, así como las danzas donde sólo se mueven los hombres.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo en pequeños grupos.

Consignas: «Se les invita a pensar con quiénes quieren armar una coreografía parecida a cualquiera de las filmadas, para que se agrupen por gustos y se creen así menos problemas. Según lo que vayan eligiendo, el docente les hará escuchar reiteradamente las músicas o ritmos que acompañarían mejor cada idea».

Es importante grabar las diferentes músicas del vídeo en más de un CD para hacer cambios rápidos o para pasarlo en otro equipo de música, en caso de contar con otro en el Jardín.

Puesta en común: Cada grupo presentará su «coreografía» acompañado por la música seleccionada para que los otros grupos la observen y reconozcan el parecido con alguna parte del vídeo o la total originalidad del producido.

Síntesis: Todos conversarán sobre la actividad.

Devolución: El docente rescatará especialmente las situaciones relacionadas con la conformación de los grupos, la presencia de líderes, el uso del espacio y la coordinación entre los miembros del grupo de niños.

Cierre y evaluación

Capítulo 11

¿Por qué la modalidad de Taller para enseñar Ciencias Naturales en la Educación Inicial?

CLAUDIA MABEL DÍAZ

> «El niño es curioso por naturaleza, su interés por lo que lo rodea, lo moviliza a investigar. Manipula, experimenta, explora, es un paquete de preguntas andante» (Vieytes de Iglesias y López Blasig de Jaime, 1992).[1]

Por lo tanto hay que brindarle posibilidades de observación, exploración y expresión de las propias capacidades. Que tenga el placer de experimentar, investigar, probar y que de ésta forma vaya apropiándose de algunos conceptos de las Ciencias Naturales.

El área de Ciencias Naturales está conformada por diversas disciplinas: Biología, Física, Química, entre otras, que se aprenden desde la exploración, la observación, la experimentación y la búsqueda de información. Dado que los Talleres conforman una modalidad de trabajo que contribuye a delinear la especificidad del Nivel Inicial, el *Taller de Ciencias Naturales* resulta una propuesta atractiva e interesante para desarrollar aspectos vinculados con las disciplinas del área. Debido a la necesidad de proponer actividades que faciliten a los niños la apropiación de conocimientos y la realización de experiencias en forma amena, dinámica, reflexiva y cooperativa, es interesante elegir la modalidad de taller para la enseñanza de contenidos del área.

1. Vieytes de Iglesias, M. y S. G. López Blasig de Jaime (1992) *Ciencias Naturales en el ciclo inicial.* Actilibro. Buenos Aires.

Por otra parte, se considera que lo mejor y adecuado para la realización del «proyecto de huerta escolar», es la incorporación de propuestas de Taller.

A estas ideas aporta Laura Pitluk (2006) al señalar que:

> «el taller implica la presencia de contenidos y actividades previamente planificadas desde una dinámica sustentada en el trabajo en subgrupos, el intercambio, la construcción conjunta de los conocimientos, el aprendizaje compartido basado en los acuerdos que posibilitan que un grupo se centre alrededor de una tarea que implica cooperar para una producción común».[2]

La puesta en marcha de Talleres de Ciencias Naturales, implica tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. El espacio físico.
2. El rol del docente.
3. El accionar de los niños.

1. *El espacio físico* puede ser la sala o un salón de usos múltiples que contenga muebles apropiados y materiales variados.

En ambos casos, el lugar tendrá que estructurarse y desestructurarse de tal manera que se adapte a las diversas propuestas.

Un ambiente donde se pueda experimentar, pensar, crear, jugar y trabajar en forma dinámica.

El desarrollo del taller de ciencias naturales puede comenzar a partir de la búsqueda, la selección y la organización de materiales y elementos necesarios para llevar a cabo la propuesta.

Además, de acuerdo con la disponibilidad del lugar destinado para la realización de las actividades, éstas pueden coordinarse en un solo taller o con otros docentes en talleres simultáneos.

Su ubicación en espacios diferentes permitirá la asistencia de niños/as de edades variadas.

2. *Desde el rol del docente,* el taller de ciencias naturales involucra un compromiso profundo de los conocimientos disciplinares y del accionar pedagógico, para poder decidir las modificaciones necesarias en el modo de proponer, organizar y llevar a cabo las actividades propuestas. Dicha transformación implica dejar de ser el único protagonista para

2. Pitluk, L. (2006) «Los talleres integrados en el Nivel Inicial». En: Revista *Trayectos*. Buenos Aires.

transformarse en coordinador, centrando el eje de las tareas en los niños; aspecto que constituye un verdadero desafío, considerando que uno de los requisitos importantes para desarrollar los talleres es tener en cuenta los intereses del grupo y creer que es una experiencia que les permite pensar y actuar en conjunto.

Será importante conocer las características de los niños para seleccionar el recorte disciplinar y para determinar la duración del taller. También para proporcionarles un tiempo para probar y explorar, para pensar y reflexionar.

Estos logros se alcanzarán siempre que el docente:

- Proporcione materiales ricos en variadas posibilidades de uso.
- Ofrezca un espacio para experimentar, ensayar, probar, reflexionar y volver a probar.
- Brinde el tiempo necesario para pensar, preguntar, dudar, opinar, anticipar, proponer y resolver.
- Proponga actividades, problemas y experiencias generadoras de conocimiento.
- Acepte el error como elemento positivo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ayudando a los niños a abordarlos y/o superarlos.
- Entienda que es más importante el proceso de desarrollo de las actividades, que el producto final.

3. Para el enriquecimiento del «taller de ciencias naturales», se necesita de un alumno reflexivo, activo y, entre otras cosas, capaz de expresarse con libertad y actuar en pequeños grupos, en grupo total o en forma individual, tomando decisiones que se plasmen en un proyecto interesante para todos.

Esto será posible si los niños:

- Escuchan a los demás y son capaces de aceptar la decisión de la mayoría.
- Anticipan resultados de los fenómenos naturales y pueden confrontarlos.
- Reflexionan sobre diferentes hechos y proponen acciones.

La «evaluación» se realiza en forma constante a través de la observación, del diálogo espontáneo de los niños orientado por el docente.

Al finalizar el taller, se puede llevar a cabo una evaluación compartida, en la que todos y cado uno de los integrantes del grupo comunica su impresión, lo que hizo, para qué y lo que descubrió.

De este modo pueden surgir otras posibilidades para llevar a cabo nuevas experiencias de aprendizaje que enriquezcan su caudal de conocimientos. Por ejemplo, si trabajaron *El Taller de cocina* con una mirada puesta en la química, podrán incluirlo en la unidad didáctica *«La panadería cercana a la escuela»* o *«La fábrica de pastas de Don José»*, pues como lo afirma H. Weissmann:

> «cuando cocinamos en la escuela hacemos química, de forma tan válida como cuando en un laboratorio, realizamos experimentos. Entender la química que subyace en lo que permanentemente ocurre a nuestro alrededor es un componente esencial de la cultura: contribuir con ella es jerarquizar nuestro rol como docentes».[3]

A continuación se desarrollan distintas propuestas de Talleres de Ciencias Naturales cuyos objetivos y contenidos se focalizan en el aprendizaje de conocimientos relacionados con la Física y la Química, que podrán vivenciarse en aspectos relacionadas con la vida cotidiana.

Los distintos tipos de situaciones presentadas, se organizan en secuencias didácticas, integradas por actividades y contenidos con grados de organización y complejidad crecientes, que podrán vincularse o no con las Unidades Didácticas o Proyectos que se desarrollen en la sala.

Esta introducción constituye un aporte para quienes emprendan la tarea de planificar y coordinar Talleres de Ciencias Naturales, con la confianza de que a través de ellos pueden obtenerse logros positivos para el docente y el grupo de niños.

3. Weissmann, H. (1993) «Los alimentos y la química». En: *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones.* Paidós. Buenos Aires.

A modo de ejemplo

Taller
«Conocemos y jugamos con imanes»

Objetivos:
Que los niños:
- conozcan los efectos del imán sobre diferentes objetos;
- comprueben los materiales que pueden atraerse con un imán y los que no.

Contenido:
- Las características y propiedades del imán.

Destinatarios: Los niños de salas de cinco años.

• PRIMER ENCUENTRO

Materiales:
- Objetos de diversos materiales: hojas de papel, hojas de árboles, monedas de distinto tamaño y color, trozos de madera, de corcho, de telgopor.
- Imanes de diferentes formas y tamaños (al menos uno por niño/a).

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: trabajo individual.

El docente ofrecerá un imán a cada niño permitiéndoles que exploren libremente en varios lugares de la sala o patio cercano

Consigna: «Usando el imán tienen que comprobar su efecto sobre los objetos del lugar».

Puesta en común: En grupo total analizarán lo ocurrido y el docente podrá guiarlos con preguntas:
- ¿Para qué usaron el imán?
- ¿Qué objetos se atrajeron con el imán?
- ¿Con todos los imanes ocurrió lo mismo?
- Los imanes ¿pueden usarse de los dos lados?

ACTIVIDAD 2:
Comprobar las propiedades del imán con los distintos objetos ofrecidos.

Dinámica: trabajo en subgrupos.

Consigna: «Utilizando los imanes tienen que comprobar qué objetos se pegan al imán y cuáles no se pegan».

Los mismos serán distribuirán en las mesas, de acuerdo a la cantidad de niños.

Puesta en común: Se preparará un afiche con dos columnas: en la primera se pegarán los diferentes objetos y en la segunda se registrarán mediante un símbolo propuesto entre todos, los que fueron atraídos y los que no lo fueron. En grupo total verificarán el cumplimiento de la consigna.

Síntesis

Otras variantes:
Los niños escribirán, como puedan, en un afiche el nombre de los objetos que fueron atraídos por los imanes. También podrán dibujar los imanes tal cual son.

• SEGUNDO ENCUENTRO

Materiales:

- Varillas de madera con hilos anudados en cuyo extremo se colocarán los imanes.
- Arandelas pintadas de diferentes colores (rojo, azul, verde), trozos de plástico y de madera.
- Recipientes transparentes.
- Palanganas con agua.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: trabajo en grupo total.

Consigna: «Se retoma el afiche con dos columnas trabajado en el encuentro anterior profundizando sobre las conclusiones planteadas. A partir de ellas se propondrá trabajar con nuevos materiales colocados en recipientes con agua para investigar qué sucede con respecto al imán».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo en subgrupos.

El docente llenará las palanganas con agua y colocará las arandelas y los otros objetos. Los niños se reunirán en pequeños grupos alrededor de las palanganas y cada grupo tendrá un color como el de la arandela que tiene que pescar.

Consigna: «Usando las varillas y los imanes pescarán sólo las arandelas, observando cuántas pescan con cada imán».

Las arandelas pescadas se colocarán en otros recipientes.

Puesta en común: Se reunirán en grupo total para intercambiar ideas sobre lo realizado, el docente los guiará con preguntas:

- ¿Pudieron pescar las arandelas en el agua con facilidad?
- ¿Cuántas arandelas pescaron con cada imán?
- ¿Se pegaron los trozos de plástico al imán? ¿Y los de madera?
- ¿Se pegaron los imanes uno con otro?

Síntesis

Devolución, Cierre y evaluación del taller

Taller

«Mezcla que te mezcla»

Objetivos:

Que los niños:

- Realicen mezclas con materiales naturales y otros que no lo son.
- Conozcan los tipos de mezclas.
- Reconozcan las características de los materiales teniendo en cuenta su textura, su color, su olor y haciendo hincapié en los cambios que se producen al mezclarlos con agua.
- Comprueben distintas formas de separación de mezclas.

Contenidos:

- Relaciones entre los distintos materiales; sus propiedades y características: olor, color, textura, consistencia.
- Tipos de sustancias según su estado: sólido y líquido.
- Tipos de mezclas: homogéneas y heterogéneas.
- Técnicas de separación: filtración, tamización, decantación y magnetismo.

Destinatarios: Los niños de salas de cinco años.

Afirmaciones a construir:

- La arena, la tierra, la sal y el agua son sustancias.
- La arena y la tierra forman una mezcla heterogénea.
- La sal y el agua forman una mezcla homogénea, obteniéndose una nueva sustancia: agua salada.
- La sal se diluye en el agua y forma una solución salada donde la sal no puede verse a simple vista.
- Hay distintos tipos de sal.
- La sal se separa del agua por evaporación.
- No todas las mezclas pueden separarse por técnicas simples.

Materiales:
- Frascos transparentes con: arena, tierra, sal, café, virutas de metal y agua fría.
- Tamices con distintos orificios, filtros de papel.
- Palanganas
- Lupas, en cantidad necesaria.

• PRIMER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: trabajo individual. Podrán trabajar individualmente pero en mesas de cuatro o cinco niños.

El docente les entregará cuatro frascos: con arena, con tierra, con café y con sal. Cada niño comenzará con uno y los irán rotando hasta que cada uno haya observado los cuatros frascos.

Consigna: «Exploren qué hay en cada frasco».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo en pequeños grupos.

El docente les entregará cuatro frascos a cada subgrupo: uno con arena, con tierra, con café y con sal.

Consigna: «Exploren entre todos qué hay en cada frasco y conversen con sus compañeros compartiendo las ideas».

El docente mantendrá una postura observadora, de modo que los niños puedan realizar por sí mismos los descubrimientos.

Puesta en común: En grupo total, cada subgrupo contará lo sucedido y el docente realizará preguntas sobre los materiales presentados:
- ¿Qué piensan que hay en cada frasco? ¿Por qué lo dicen?
- ¿Podían ver la arena a simple vista? ¿Y la sal? ¿Y el resto de los materiales?

Entre todos registrarán los datos obtenidos en un cuadro de doble entrada:

Material	Características: olor, color	¿Se ve a simple vista?	¿Se ve con lupa?
Arena			
Tierra			
Sal			
Café			
Virutas de metal			

Síntesis

• SEGUNDO ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: trabajo individual. Podrán trabajar individualmente pero en mesas de cuatro o cinco niños.

El docente dispondrá los mismos materiales que en la situación anterior pero agregará los frascos con agua, las palanganas, los tamices, los filtros y los imanes.

Consigna: «Mezclar los materiales con el agua y luego tendrán que separarlos Elegirán cuál mezclan con cuál y luego intentarán separarlos».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo en pequeños grupos de cuatro o cinco niños.

Consigna: «Intercambiar lo sucedido con las diferentes mezclas que realizaron, si lograron separarlas y cómo lo hicieron».

Puesta en común: En grupo total cada subgrupo contará lo sucedido y se reflexionará acerca de lo ocurrido:

• ¿Qué le pasó al agua cuando le agregaron la sal? ¿Y con el café?

- ¿Separaron la sal del agua?
- ¿Qué usaron para separar las virutas de metal del agua?
- Entre todos podrán sacar conclusiones: «Hay mezclas que podemos separar y otras que no». Registrarán los datos en un afiche.

Síntesis, devolución y cierre: Como actividad de cierre se retomarán las situaciones anteriores y los registros de los niños. Se retomará lo sucedido con respecto al trabajo grupal.

Se conversará sobre lo trabajado, reflexionando acerca de los materiales usados y mezclas realizadas, haciendo hincapié en los que se pudieron separar y los que no.

El docente podrá proponer a los niños guardar y ordenar los materiales y objetos usados para futuras experiencias y los podrá invitar a llevar a la sala nuevos materiales que despierten su interés para hacer nuevas mezclas.

Taller
«La Química en la cocina»[4]

Objetivos:
Que los niños:
- Reconozcan las interacciones entre los materiales.
- Experimenten los cambios reversibles en los materiales.
- Observen los cambios irreversibles en los materiales.
- Conozca cómo hacer una mezcla que además sirve como alimento.

Contenidos:
- Propiedades y características de los materiales.
- Cambios reversibles e irreversibles: cambios de estado, cocinar, quemar.
- Sustancias líquidas y sólidas.
- Mezcla.

4. Durante estas actividades será necesario que el docente tenga en cuenta la importancia de la higiene, tanto de los alimentos y utensilios como de los niños.

Materiales:
- Recipientes con agua caliente.
- Recipientes con agua fría.
- Polvo de gelatina con sabor.
- Cucharitas para revolver.
- Vasitos de plástico.
- Recipientes de boca ancha, transparentes y con tapa.
- Sal fina, sal barrillera y sal gruesa, cantidad necesaria.
- Lupas de mano.
- Cucharas para revolver.
- Cuchillos de plástico.
- Repasadores de algodón.
- Delantales de plástico para los niños.
- Lápices y papeles.
- Enciclopedias y libros de ciencias naturales.

Destinatarios: Los niños de sala de cinco años.

• PRIMERA SITUACIÓN: Preparamos gelatina

Afirmaciones a construir:
- La gelatina es una mezcla.
- La gelatina se prepara con agua caliente, agua fría y polvo de gelatina.
- La gelatina se endurece a temperatura ambiente y se acelera el proceso en la heladera.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: trabajo en grupo total.

Consigna: «El docente leerá las instrucciones del envase de gelatina y dará la consigna de trabajo en los subgrupos, señalando con gran importancia los cuidados de trabajar con agua caliente».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo en subgrupos.
El docente dispondrá los materiales para cada uno en las mesas de trabajo de cada subgrupo.

Consigna: «Vamos a preparar gelatina y observar cómo cambia de estado».

A medida que los niños vayan realizando la preparación, podrán observar que luego de colocarle agua caliente y dejarla reposar, deja de ser líquida pasando a un estado semisólido.

Puesta en común: Los niños dejarán algunos vasitos con gelatina en la heladera y otros a temperatura ambiente.

En grupo total reflexionarán sobre lo ocurrido y el docente podrá preguntar: ¿qué creen que pasará con los que están en la heladera?, ¿y con los que dejaron afuera?

ACTIVIDAD 3:

Dinámica: trabajo en subgrupos.

Consigna: Buscar información en libros y enciclopedias sobre el pasaje de líquido a sólido.

Puesta en común: En grupo total reflexionarán sobre lo encontrado y el docente retomará lo expresado incorporando la información necesaria, se retomarán también las observaciones sobre las gelatinas colocadas y no colocadas en la heladera (las mismas se abordarán a su vez al día siguiente).

Síntesis

Devolución, Cierre y evaluación del taller

• SEGUNDA SITUACIÓN: «Observamos distintos tipos de sal y diluimos la sal en agua y la separamos»

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: *Parte A:* trabajo individual. *Parte B:* trabajo en pequeños grupos.

Consignas: *Parte A:* «Observar a simple vista y dibujar los tipos de sal. Repetir la acción usando la lupa». *Parte B:* «Intercambiar lo observado compartiendo experiencias al interior del subgrupo».

Puesta en común: En grupo total sacarán las conclusiones de las observaciones y registros.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo en subgrupos.

Los niños se reunirán en grupos. Habrá cuatro recipientes por grupo: en todos los recipientes colocarán la misma cantidad de agua fría y en los restantes agregarán cuatro cucharadas de los distintos tipos de sal.

Consigna: «Observar qué le pasa al agua con los distintos tipos de sales y compararla con al agua sin sal, tapar los recipientes con cuidado (el docente podrá ayudarlos), agitar con fuerza y describir el proceso que se produjo en cada frasco».

Puesta en común: En grupo total sacarán conclusiones y el docente podrá preguntar: ¿Qué ocurrió con la sal en cada frasco? ¿Cómo quedó el agua con la sal fina? ¿Y con la gruesa? ¿Y con la parrillera? ¿Podemos separar la sal del agua? ¿Cómo lo harían?

ACTIVIDAD 3:

Para separar la sal del agua, se deberá usar la cocina de la escuela.

Dinámica: trabajo en grupo total.

Consigna: «Colocar la solución salina en un recipiente adecuado para calentar, se la llevará al fuego hasta ebullición y evaporación total del agua».

Una vez que el proceso finalice, transportará el recipiente a la sala.

Puesta en común: Reunirá a los niños y les preguntará: ¿dónde creen que está la sal? Si no hay respuesta, podrá mostrar que la sal quedó en las paredes del recipiente usado y que el agua se evaporó.

Síntesis

Devolución, Cierre y evaluación del taller

• **TERCERA SITUACIÓN: «¿Hacemos facturas y las comemos?»**

Afirmaciones a construir:

- la levadura al mezclarse con el agua tibia, la harina, el azúcar y la sal, hace que la masa leve y sea más liviana y esponjosa;
- el proceso se llama «fermentación», y por el calor y la humedad de la mezcla, se forman burbujas de gas carbónico.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: trabajo grupo total.

El docente llevará a la sala libros o enciclopedias que contengan información sobre las levaduras y recetarios para la preparación de las facturas.

Consigna: «Observar los libros o enciclopedias buscando información sobre las levaduras y recetarios para la preparación de las facturas. El docente leerá los ingredientes y los pasos a seguir de la receta y los niños los escribirán como puedan, en un papel afiche».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo en subgrupos.

Consigna: «Cada grupo realizará las masas mientras que el docente los guiará recordándoles los pasos de la receta». Podrán hacer una masa con levadura y otra sin levadura para comprobar los resultados. Cuando hayan finalizado de hacer las masas, las cubrirán con un repasador, les pondrán el nombre del subgrupo y las dejarán en un lugar templado durante 20 a 30 minutos.

Puesta en común: Se realizará un cuadro de doble entrada consignando los siguientes ítems:

Material	Color	Olor	Textura
Masa con levadura			
Masa sin levadura			

Finalizado el tiempo sugerido, cada subgrupo recuperará su masa y la explorará con cuidado para comprobar sus propiedades.

Los datos se volcarán en el cuadro y las facturas se llevarán a la cocina de la escuela para su cocción.

En el grupo total, el docente retomará los datos y pasos de la experiencia en la cual los niños podrán verificar:

- las características de las masas;
- los cambios en los materiales;
- la función de la levadura;
- la importancia de estos organismos en la elaboración de productos alimenticios que pueden formar parte de la dieta de los niños/as.[5]

Síntesis

Devolución, Cierre y evaluación del taller

5. Coppa, G. y C. Díaz (1998) *El ambiente y las Ciencias Naturales.* Colección Didáctica. Actilibro. Buenos Aires.

Capítulo 12

Los talleres, la lengua y la literatura

DANIEL MENÉNDEZ VIGIL

La Escuela Infantil debe afrontar el hecho de ayudar a los niños a leer y escribir, siendo necesario lograr un sentimiento de pertenencia y cierto dominio sobre el uso de su propio lenguaje y aprendizaje, sobre su propia habla y pensamiento, esto permitiría tomar la más amplia conciencia de su extraordinario potencial comunicativo.

La Escuela Infantil tiene la obligación de proporcionar las bases indispensables que permitan a los niños compartir una serie de conocimientos para comprender la realidad social y natural en la que viven, de tal manera que se identifiquen como integrantes de una sociedad y de una época. Tiene también el deber de ofrecer, en igualdad de circunstancias, los recursos para que desarrollen sus facultades intelectuales, emocionales y físicas. Debe distinguirse como una institución en la búsqueda de las mejores opciones para enriquecer la vida de sus alumnos, sin exclusiones de ninguna especie.

De aquí la necesidad de asumir propuestas, como un taller de Lengua y Literatura infantil, que permitan continuar resignificando la práctica educativa y el papel del docente, para orientarlo hacia un tipo de intervención más activa y comprometida.

> «Un taller es un lugar en el que se desarrolla una práctica que permite sorprenderse, construir, transformar, producir» (Kohan, 2006).[1]

1. Kohan, S. A. (2006) *Taller de Lectura: el método.* Alba Editorial. Barcelona.

Y de eso se trata, en éste caso, a través de la palabra. Expresar la realidad y la imaginación en palabras, frases, o a través de una historia, de un modo lúdico y creativo, puede constituirse en uno de los fines por los cuales crear un taller que reúna determinadas características que lo distingan de las propuestas cotidianas que podemos hallar en toda situación de enseñanza.

Taller de Lengua y Literatura

Principios a considerar:

Resulta oportuno citar los factores lingüísticos (Miretti, 2003) que influyen en el desarrollo intelectual y que por lo tanto se sugiere considerar al momento de planear la tarea:

- Las palabras sirven como invitaciones para formar conceptos, estimulando al niño a descubrir sus significados.
- El diálogo que se da entre los adultos y el niño es importante, ya que orienta, motiva y estimula a la participación, y a educarlo, procurándole una valiosa fuente de experiencias y conocimientos.
- La escuela es un centro generador de nuevas necesidades lingüísticas.
- Los conceptos científicos se elaboran en el seno de una cultura y se transmiten verbalmente.
- La aparición del conflicto entre los modelos de representación puede ser fuente de desarrollo intelectual. Si el conflicto no se resuelve, si no va hacia un equilibrio mayor, no hay desarrollo intelectual.

Fines generales que orientarán la actividad:

1. Promover el uso de la palabra.
2. Desarrollar la competencia comunicativa.
3. Diseñar intervenciones educativas enmarcadas en los enfoques comunicativos.
4. Generar eventos comunicativos.
5. Desarrollar la creatividad y la imaginación.
6. Favorecer la comunicación con los demás.
7. Disfrutar de las historias orales o escritas.
8. Estimular la investigación y la curiosidad.
9. Adquirir confianza en la capacidad de comunicación y expresión.
10. No «primarizar la acción».
11. Aprender a accionar autónomamente.

1. *Promover el uso de la palabra*

«Tener la palabra» es un derecho que los niños deben ejercitar toda vez que así lo deseen.

La palabra puede estar presente:

- Desde el docente, por su función reguladora y su acción como guía en el vasto universo de la Lengua.
- Desde los niños, a través de una activa interacción verbal.
- Desde el ámbito en el que se desarrolla el taller, donde quedan a prueba todos los recursos: desde las paredes a los objetos presentes como estimuladores de comunicación.
- Desde otros adultos, que pueden intervenir bajo diferentes circunstancias. Un ejemplo: las abuelas narradoras.

Desde el mundo adulto tengamos en cuenta aquello que suelen recordar nuestros mayores: poseemos dos orejas frente a una boca. Nuestra actividad debe privilegiar la escucha y estimular al diálogo.

Gianni Rodari recuerda siempre que no sabemos el alcance que puede tener una palabra en quien nos escucha; solía comparar este hecho con el efecto que produce arrojar una piedra a un estanque y las circunvalaciones que producía según el tamaño y la fuerza con la que se la tiraba. Los docentes deberíamos constituirnos en exquisitos «promotores de la palabra». Para tal fin debemos enriquecer nuestro vocabulario y evitar «la palabrería», entendidas como tal las palabras que nada dejan ni en nosotros ni en la persona del otro.

2. *Desarrollar la competencia comunicativa*

La competencia comunicativa es el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas.

Participar apropiadamente en una interacción comunicativa consiste en cumplir con los propósitos de la comunicación personal; esto es, lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de lo socialmente aceptable (sentido y coherencia).

El desarrollo de estos conocimientos se inicia desde el nacimiento y continúa durante toda la vida. En la infancia temprana, sin embargo, se logran los mayores avances.

3. *Diseñar intervenciones educativas enmarcadas en los enfoques comunicativos*

El enfoque comunicativo hace referencia a modalidades por medio de las cuales el educando podrá alcanzar la competencia comunicativa. Tiene un carácter muy variado, lo cual permite su utilización en prácticas de enseñanza muy diversas.

El enfoque funcional y comunicativo dado al área de la lengua permite visualizar el lenguaje como una actividad social dotada de rasgos comunes a cualquier otra actividad del ser humano, en lo que a intención y dependencia de la situación se refiere. En el enfoque comunicativo, la unidad de comunicación es el discurso o el texto, entendido éste como unidad semántica y como lenguaje vivo que toma parte en un contexto situacional.

4. *Generar eventos comunicativos dinámicos y enriquecedores*

A través de un enfoque lo más ecléctico posible, dinámico y enriquecedor desde todo punto de vista, que favorezca la confrontación de hipótesis y el desarrollo de habilidades verbales; con ello estaremos en la formación de individuos competentes en su propia lengua y, por consiguiente, en la comprensión del lenguaje.

5. *Desarrollar la creatividad y la imaginación*

Para favorecer al desarrollo de la creatividad, necesitamos organizar la tarea a fin de que resulte efectiva. El logro creativo necesita, muchas de las veces, un paso a paso que suele darlo una adecuada planificación. Partir de la idea: «¿Por qué y para qué planteó éste taller?»; la respuesta a estos interrogantes orientará los primeros pasos en ese sentido.

Cuanto más incentivadora resulte la presencia de la palabra y de las diferentes propuestas más obtendremos de la creatividad y la imaginación, ambas aliadas indiscutibles al momento de crear.

6. *Favorecer la comunicación con los demás*

Todas las personas que intervienen deben actuar como extraordinarios (fuera de lo común) y admirados (por el buen uso de la lengua)

conversadores. El diálogo será la estrategia por excelencia y será favorecida en todo momento, ya sea a cargo de pequeños grupos o del grupo total.

El eco de las palabras deberá resonar activa y constantemente. Con necesarios intervalos de silencio, estimulando el silencio productivo, ese que provoca alguien cuando está pensando.

Un ámbito en el que todos tengan el espacio-tiempo para decir. Y para ser escuchados.

7. *Adquirir confianza en la capacidad de comunicación y expresión*

Crear las condiciones necesarias para que todas las formas de expresión, el respeto de las ideas y la capacidad de escucha estén presentes, ya que serán un factor clave para dar confianza en la propia capacidad de comunicación y expresión.

8. *Disfrutar de las historias orales u escritas*

La tradición oral es una fuente inagotable de historias. La palabra cuenta, y al contarnos descubrimos más acerca de nosotros mismos y de los otros.

La producción editorial crece año a año en calidad y cantidad. Este fenómeno permite disponer de gran cantidad y variedad de libros. Desde la década del 90, con la presencia del libro-álbum, se cuenta con la posibilidad de trabajar no sólo desde el texto literario sino también desde las ilustraciones. El libro es un aliado que debería estar presente siempre.

9. *Estimular la investigación y la curiosidad*

Muchos son los temas y contenidos que pueden proponer los niños o los docentes. Muchas también las formas de acceso al conocimiento de los mismos que nos permitan a su vez ampliar cada propuesta.

Despertar interés, curiosidad, deseos por investigar, acrecienta los buenos logros que se pueden obtener a través de una propuesta de taller que se lo proponga.

10. *No «primarizar» la acción*

Estamos formando a los niños del Nivel Inicial. Nivel que tiene sus propios objetivos, contenidos, metodologías y evaluación. Al «primarizar», entendido como brindar propuestas del Nivel Primario a otro nivel dentro del Sistema Educativo, estamos equivocando la tarea, por muy buenas que sean las intenciones que nos puedan servir a modo de justificativo.

11. *Aprender a hacer las cosas autónomamente*

El taller representa un campo de pruebas por excelencia en la fase del desarrollo en que los niños construyen su propia autonomía. Deben respetar las reglas que ellos mismos establecen pero, a su vez, deben modificarlas en función de las situaciones relacionales que se les presentan. En el caso de la comunicación y expresión, deben realizar constantes ajustes que les permitan hacer eficaz el acto lingüístico.

El espacio-ambiente

> «El ambiente es el empleo del espacio en su más amplio sentido» (Trueba Marcano, 2000).[2]

Se trata de crear un espacio amable para todas las personas que participan de la experiencia.

> «Un espacio acogedor que con delicadeza, sensibilidad y afecto permita desarrollar, con autonomía y en interacción social, las máximas potencialidades de cada individuo, habitante privilegiado de dicho ámbito» (Hoyuelos, en Cabanellas y Eslava, 2007).[3]

Debemos tener una especial atención hacia una planificación también ambiental, coherente con las propuestas a desarrollar.

---

2. Trueba Marcano, B. (2000) *Talleres integrales en Educación Infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*. Ediciones de la Torre. Madrid.

3. Hoyuelos, A., en: Cabanellas, C. e I. Eslava (comps.) (2007) *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Graó. Barcelona.

Es también un derecho de la infancia crecer en un espacio ambiente del que pueda, con respeto, apropiarse:

> «...ya que apropiarnos de un espacio no es solamente tener el uso reconocido de un lugar, sino establecer una relación con este lugar, integrarlo dentro de la propia vivencia, poder arraigarse, dejar la propia huella, arreglarlo y ser el actor de la propia transformación» (Molina, 1982).

A través del *espacio ambiente «letrado»* (tema específico que nos ocupa), se pueden concretar acciones que implicarán:

Comunicar:
A través de todos los elementos presentes en el mismo se comunica algo todo el tiempo.

Promover:
La acción a través de diferentes consignas o representaciones de la realidad ubicadas de un modo estratégico en el mismo.

Incentivar:
La inmersión en un ambiente letrado estimulará a quiénes asistan al mismo.

Favorecer:
El intercambio y la comunicación según la distribución de los elementos que lo integran.

Enriquecer y ampliar:
La visión del mundo. Ir más allá de lo cotidiano.

Los materiales disponibles

Un ambiente amable estará integrado también por una serie de recursos que facilitarán la tarea y harán sentir a los asistentes al taller que cuentan con los mismos y que disponen de ellos para hacer uso libre y creativo.

¡Manos al taller!

A fin de organizar la presentación del Taller de Lengua y Literatura Infantil, se presentan cuatro opciones para poder así proponer acciones que reflejen un aprovechamiento al máximo de cada una. Cada opción no intenta ser una receta exhaustiva, son propuestas «base» desde donde comenzar la acción. Queda librado al espíritu creativo de cada uno en sus alcances posteriores.

Objetivo principal

- Desarrollar las capacidades de expresión y comprensión de mensajes producidos en situaciones y contextos diversos, así como la capacidad para reflexionar sobre dichos mensajes y los procedimientos discursivos que los conforman.

Fundamentación

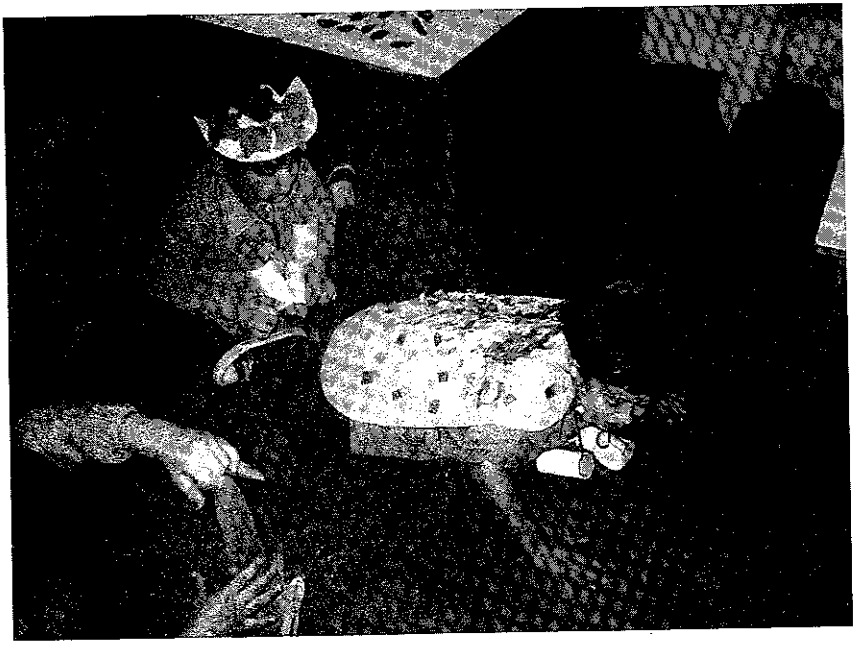
Partimos de un enfoque funcional y comunicativo. Aprender lengua debe ser aprender a usarla, a manipularla, a crearla y recrearla.

Revalorizaremos la presencia de la oralidad en las salas. Desarrollar destrezas orales surge como una necesidad para todos los niños y niñas. Atenderemos a la intervención oral de cada uno por un lado y, por otro, a la actitud y capacidad de escucha y de interpretación.

Crearemos situaciones comunicativas reales y originales. Toda persona se enfrenta a situaciones en las que necesita establecer una comunicación totalmente determinada por el factor contextual y la intención comunicativa. Incentivaremos el saber hablar en situaciones determinadas, en coincidencia con factores específicos de la situación en que se habla y con referencia al contenido concreto sobre el que se habla.

Nos basaremos en un enfoque descriptivo, teniendo en cuenta la caracterización de las lenguas desde el uso y los usuarios, para así romper con patrones centrados en lo correcto e incorrecto y sí apoyarnos en la realidad de uso lingüístico.

Integraremos el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación —TIC— para actuar acorde con el momento socio-cultural que viven los niños de hoy.



Las propuestas: Lengua Oral, Lectura, Lengua Escrita

A modo de ejemplo:

• Lengua Oral

Taller:
«Conocemos y jugamos con trabalenguas, adivinanzas y chistes»

Duración: 5 encuentros.

Objetivos:
- Descubrir la función lúdica de las palabras.
- Desarrollar una actitud de escucha.
- Desarrollar habilidades para organizar la información en el discurso.
- Desarrollar la imaginación y la creatividad en el uso del lenguaje.

Contenidos:
- Trabalenguas.
- Adivinanzas.
- Chistes.

Materiales:
- Láminas.
- Grabación de voz.

• PRIMER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

El docente preparará previamente la sala con láminas que contengan textos cuyo contenido se caracterice por representar: trabalenguas / adivinanzas / chistes, con el apoyo de ilustraciones que faciliten su interpretación.

Consigna: «Elegir diferentes láminas que el docente leerá, y los niños dirán según diferentes consignas: en voz baja, por eco, con mímica».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: pequeños grupos.

Consigna: «Cada grupo elegirá la lámina que más llame su atención y la preparará para presentársela a los otros subgrupos».

Puesta en común: En grupo total se analizan las producciones de cada grupo.

Síntesis

Devolución

• SEGUNDO ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

Consigna: «Escuchar grabaciones que contengan adivinanzas, trabalenguas, chistes a cargo del personal de la institución».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: pequeños grupos.

Consigna: «Escuchar nuevamente la grabación y determinar en el subgrupo quién lo dice, qué dice, cómo lo dice».

Puesta en común: En grupo total se analizan las ideas de cada grupo, abordando semejanzas y diferencias.

Síntesis: se trabaja las diferencias entre adivinanzas, trabalenguas, chistes.

Devolución

• TERCER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: en pequeños grupos.

Consigna: «A cada grupo se le entregan adivinanzas, eligen una y se organizan para presentarlas al grupo total».

Puesta en común: cada grupo la dice y los otros dan la respuesta.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: pequeños grupos.

Consigna: «A cada grupo se le entregan trabalenguas, eligen uno y se organizan para presentarlos al grupo total».

Puesta en común: cada grupo lo dice y los otros intentan decirlos también.

Síntesis: se re-trabajan las diferencias entre adivinanzas y trabalenguas.

Devolución

• CUARTO ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: en pequeños grupos.

Consigna: «A cada grupo se le entregan chistes, eligen uno y se organizan para presentarlo al grupo total».

Puesta en común: cada grupo lo dice.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: pequeños grupos, según quieran confeccionar láminas con trabalenguas, adivinanzas y chistes.

Consigna: «Confeccionar nuevas láminas a partir de los trabalenguas, adivinanzas y chistes trabajados».

Puesta en común: cada grupo presenta su lámina.

Síntesis: se retoman las diferencias entre adivinanzas, trabalenguas, chistes.

• **QUINTO ENCUENTRO**

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

Consigna: «Recordar entre todos las adivinanzas, trabalenguas, chistes trabajados en cada subgrupo».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: pequeños grupos.

Consigna: «Grabar las adivinanzas, trabalenguas, chistes trabajados al interior del subgrupo».

Puesta en común: En grupo total se escucharán las grabaciones y las ideas de cada grupo sobre ellas, abordando semejanzas y diferencias.

La grabación será presentada a los familiares y al resto de los grupos.

Síntesis: se sintetiza el trabajo realizado a lo largo de todos los encuentros.

Devolución del proceso grupal

Cierre y evaluación

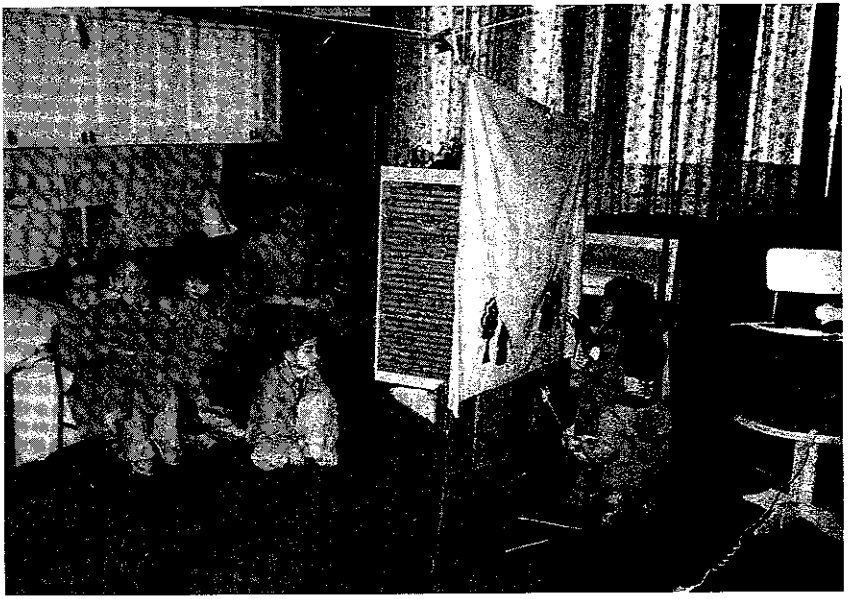
• **Lectura**

«Los libros no deben llegar a los niños, los niños deben llegar a los libros. Por curiosidad, por placer, por interés especial, porque sí. Lectura y afectividad van fusionadas: por eso se habla de pasión por la lectura. El placer de la lectura no se decreta: se despierta. Ésta es la función del taller de lectura» (Kohan, 2006).[4]

4. Kohan, S. (2006) *Taller de lectura. El método.* Alba Editorial. Barcelona.

Objetivos

- Reconocer al libro como un elemento fundamental en la vida de las personas.
- Hacer de la lectura un ejercicio de libertad y reflexión.
- Desarrollar la capacidad de escuchar, comprender y retener una palabra, una frase, una idea.
- Participar en tertulias literarias desarrollando la capacidad creativa.
- Sorprender, construir, transformar, producir a partir de una lectura.



• PROPUESTA 1

Taller:
«De viaje por la Literatura»

Duración: 7 encuentros.

Contenidos:

- El libro y su valor en la vida de las personas.
- Partes del libro: tapa, contratapa, interior.
- Diferentes temáticas: amor, humor, amistad.
- Autores e ilustradores: tareas y estilos.

Materiales:
- Una maleta.
- Libros para niños.
- Tarjetones de colores.
- Marcadores.

• PRIMER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

El docente lleva una maleta.

Parte A:
Consigna: «¿Qué puede contener la maleta?».

El docente orienta y colabora con pistas que ayuden a descubrir que contiene libros. Por ejemplo: elige un niño al azar, le venda los ojos y le propone que introduzca sus manos en la maleta y les cuente a los demás qué va tocando sin decir el nombre, sólo a través de atributos: tiene hojas, tapa...

Parte B:
Consigna: «Se abre la maleta para disfrutar de los libros, observarlos, intentar descubrir de qué pueden tratar».

Establecemos categorías para clasificarlos, por ejemplo: por títulos largos y títulos cortos, por autores, por cantidad de páginas, entre otras posibles.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: pequeños grupos.

Consigna: «Cada grupo recibe una cantidad de libros según la clasificación realizada en la actividad anterior para buscar el nombre del autor/a del texto y de la ilustración. Lo escribirán como puedan en un tarjetón entregado».

Puesta en común: En grupo total se muestran los tarjetones de cada grupo presentando a los diferentes autores e ilustradores.

Síntesis: se conversa sobre el trabajo de autores e ilustradores.

Devolución

- **SEGUNDO, TERCERO, CUARTO, QUINTO Y SEXTO ENCUENTROS**

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

Consigna: «Se elige un libro que les guste a todos por cada día de la semana, fundamentando el porqué de tal elección. El docente lee en voz alta el libro elegido, que se ubicará en un lugar especial de la sala. Conversan sobre el autor e ilustrador anotados en el tarjetón perteneciente al libro».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: pequeños grupos.

Consigna: «Cada grupo reinventa la tapa del libro y sus ilustraciones».

Puesta en común: En grupo total se observan los libros, abordando semejanzas y diferencias. Se obsequia un libro a cada sala del Jardín y uno queda en la sala.

Síntesis: se sintetiza el trabajo realizado.

Devolución

- **SÉPTIMO ENCUENTRO**

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: pequeños grupos.

Consigna: «Cada grupo elige algunos de los libros leídos, decide cuál es la temática a la que pertenece y la coloca en el tarjetón que contiene los datos del autor/a e ilustrador/a».

Por ejemplo: Amor, Humor, Amistad, Otros que pudieran surgir.

Puesta en común: En grupo total se escucharán las resoluciones de cada grupo, abordando semejanzas y diferencias. Se ubican los libros en la biblioteca de la sala decidiendo si se organizan por temáticas, por autores e ilustradores, o por alguno de los otros criterios trabajados en el primer encuentro.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: grupo total.

Consigna: «Se recuerdan todos los libros trabajados durante la semana y se elige entre todos uno que será "el libro de la semana" y rotará por los hogares para la lectura en familia». *Cada semana se irá eligiendo otro libro.*

Síntesis: se sintetiza el trabajo realizado a lo largo de todos los encuentros.

Devolución del proceso grupal

Cierre y evaluación

• PROPUESTA 2

Taller:

«Cuento, poesía o teatro»

(A modo del juego: piedra, papel o tijera)

Contenidos:

- Géneros: cuentos, poesías, obras de teatro.
- Características peculiares y aspectos en común.

Materiales:

- Cuentos, poesías, obras de teatro.

Duración: 4 encuentros.

• PRIMER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

El docente presentará libros que respondan al género cuento.

Consigna: «Entre todos explicarán por qué responden al género al que se sugiere que pertenece». *El docente leerá uno a elección del grupo.*

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: pequeños grupos.

Consigna: «Cada grupo elegirá algunos libros para mirar y leer pensando en las características del género presentadas y en las particularidades de dichos libros».

Puesta en común: En grupo total se escucharán las opiniones de cada grupo sobre los libros trabajados.

Síntesis: se sintetiza el trabajo realizado.

Devolución

• SEGUNDO ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

El docente presentará libros que respondan al género poesía.

Consigna: «Entre todos explicarán por qué responden al género al que se sugiere pertenece». *El docente leerá uno a elección del grupo.*

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: pequeños grupos.

Consigna: «Cada grupo elegirá algunos libros para mirar y leer pensando en las características del género presentadas y en las particularidades de dichos libros».

Puesta en común: en grupo total se escucharán las opiniones de cada grupo sobre los libros trabajados.

Síntesis: se sintetiza el trabajo realizado.

Devolución

• **TERCER ENCUENTRO**

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

El docente presentará libros que respondan al género teatro.

Consigna: «Entre todos explicarán por qué responde al género al que se sugiere pertenece». *El docente leerá uno a elección del grupo.*

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: pequeños grupos.

Consigna: «Cada grupo elegirá algunos libros para mirar y leer pensando en las características del género presentadas y en las particularidades de dichos libros».

Puesta en común: en grupo total se escucharán las opiniones de cada grupo sobre los libros trabajados.

Síntesis: se sintetiza el trabajo realizado.

Devolución

• CUARTO ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

Consigna: «Inventariar cuántos libros tenemos que responden a cada género. El docente traerá los libros en la maleta y los irá sacando de a uno. Los niños acordarán: cuento, poesía o teatro».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: pequeños grupos.

Consigna: «Cada grupo elegirá un libro, tratarán de leerlo y contarán de que trata el libro. El docente leerá el texto y compararán con sus hipótesis de lectura».

Puesta en común: en grupo total se escucharán las resoluciones de cada grupo sobre ellas, abordando semejanzas y diferencias.

Síntesis: se sintetiza el trabajo realizado a lo largo de todos los encuentros.

Devolución del proceso grupal

Cierre y evaluación

• **Lengua Escrita**

> «La concepción de escribir como una simple técnica de trascripción conlleva de facto la idea de que la escritura es perfecta y definitiva de buenas a primeras. Es precisamente contra esta idea que luchan los talleres» (Barré-De Miniac y Poslaniec, 1999).

Surge, entonces, la necesidad de incentivar un espacio artístico para los niños, desarrollando la escritura a través de unos cauces lo más lúdicos y atrayentes posible, frente a los que nos ofrecen los sistemas convencionales carentes, muchas de las veces, de libertad de creación. Daremos prioridad a la creatividad como herramienta fundamental de trabajo.

Objetivos:

- Leer, pensar, imaginar, crear y jugar a escribir.
- Hacer de la lectura y la escritura un ejercicio de reflexión.
- Reconocer y valorar la importancia y las funciones de la palabra escrita.

Taller:
«Llega una carta»

Contenidos:

- La carta: funciones y características.

Materiales:

- Papeles de colores
- Sobres
- Marcadores
- Lápices de colores.

Duración: 2 encuentros.

• PRIMER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

El docente lee una carta que envió un personaje de uno de los cuentos tradicionales.

Consigna: «Debatir a partir de las siguientes preguntas: ¿A qué hay que prestar atención al momento de escribir una carta? ¿Qué otras formas conocemos que nos sirven para comunicarnos?». *Se retoma la temática de quién puede haber escrito la carta y por qué.*

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: pequeños grupos.

Consigna: «Cada grupo trata de determinar de cuál personaje se trata y por qué escribió lo que escribió».

Puesta en común: En grupo total se intercambian opiniones y se sacan conclusiones.

Síntesis: se sintetiza el trabajo realizado.

Devolución

• SEGUNDO ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: grupo total.

El docente muestra la carta escrita en papel afiche.

Consigna: «Deducir entre todos qué partes componen una carta y qué no deberíamos olvidar al momento de escribirla. Entre todos elegir un personaje y escribirle una carta».

El docente redacta la carta a través de distintos borradores hasta llegar a la definitiva (comprobación del proceso de escritura).

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: pequeños grupos.

Consigna: «Cada grupo elegirá un personaje de las historias que conozcan y le redactará una carta a través del docente, e ilustrarán al personaje».
Mientras el docente realiza la escritura mediatizada de un subgrupo los otros podrán ir ilustrando su personaje.

Puesta en común: Una vez finalizado expondrán las cartas junto a la imagen de los personajes.

Síntesis: se sintetiza el trabajo realizado a lo largo de todos los encuentros.

Devolución del proceso grupal.

Cierre y evaluación

Capítulo 13

Los talleres y los títeres, una oportunidad para la expresión y la comunicación

ELENA SANTA CRUZ

> «Está comprobado que el juego es una necesidad del ser humano desde todos los tiempos y que posibilita la expresión de ansiedades, deseos, agresiones, permite la creación de nuevos desarrollos en diferentes niveles, siendo claro signo de salud. Jugando se pueden ver los problemas desde una perspectiva nueva. El problema no es realmente tan grande. Su propia vida y la del mundo exterior son mayores que dicha experiencia concreta. Los niños descubren otras posibilidades para la próxima vez...» (Terr, 1999).

Los títeres son un arte absolutamente completo. Hijos directos del Teatro, en una puesta titiritera se conjugan todas las artes: literatura, danza, música, plástica y arte dramático.

Esta combinación permite una gama de posibilidades sumamente variadas a la hora de aproximarse a un taller: construir los muñecos, manejarlos, darles vida a los personajes, generar diálogos, y hasta armar una pequeña puesta en escena que permita compartir lo experimentado. En este «hacer» se producirán nuevos aprendizajes y se adquirirán conocimientos de distintas posibilidades expresivas que nos brindan las distintas ramas del arte.

El plantearse un taller es sin duda la oportunidad de experimentar nuevos modos de «decir» y «contar» aquello que deseo compartir con otros.

Un taller de títeres permite:

- Organizar al grupo para una tarea común en donde todos son protagonistas.
- Valorar el aporte de cada integrante, siendo el trabajo de cada uno parte indispensable a la hora de la tarea en común.
- Una vez que la propuesta toma forma, la puesta en marcha será un proceso grupal de aprendizaje donde sortear los obstáculos generará nuevos modos de expresión.
- El proceso resultará, sin duda, la parte más valiosa del aprendizaje adquirido, y el producto final el resultado tangible que le permitirá al niño compartirlo con los otros, sobre todo con quienes no participaron del proceso. Conversar y analizar entre todos el resultado final del taller posibilitará a los distintos integrantes sentirse parte de un proceso grupal.
- La evaluación del taller es la posibilidad de cerrar el proceso y proyectar nuevas experiencias.

Un taller de títeres, con sus amplias posibilidades, permite integrar a los distintos actores del grupo respetando sus individualidades y apostando a un proceso en conjunto.

Esta ductilidad que da el taller permite tejer una red en común y en ese juego hacer una experiencia grupal que tiene como resultado una experiencia artística.

Los títeres como personajes teatrales maravillan a niños y adultos. Conmueven, alegran, son recuerdo de la infancia para los padres y presente de juego e imaginación en acción para los niños.

Algunos ejemplos

Taller
«Los distintos tipos de títeres»

Duración: dos encuentros de 1 hora cada uno.

Objetivos:
Que los niños:

- Descubran los diferentes sistemas de manejo de los títeres.
- Exploren sus posibilidades expresivas.
- Se expresen libremente a través de los personajes.

Contenidos:

- Sistemas de manejo simples: manopla, cabecita, replegable, guante, dedo.
- Sistemas de fabricación básicos: Títere manopla y títere de Dedo.
- Expresión y comunicación de sentimientos e ideas a través de los títeres. Diálogos e intercambios.

• PRIMER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Los niños estarán sentados en ronda y se les presentará una caja de colores con títeres en su interior, incluirán títeres de distintos sistemas de manejo, tantos como niños hay en el grupo.

Consignas:

- «Tomar los títeres y explorarlos libremente.
- Comentar en forma grupal los distintos modos de manejo que se observan.
- Jugar a "darles vida a los personajes" haciéndolos hablar entre ellos guiados por el títere del docente que realizará preguntas para facilitar el diálogo».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en pequeños grupos.

Consignas:

- «Reunirse en pequeños grupos para construir un títere entre todos.
- Decidir el sistema de manejo y los materiales de desecho necesarios.
- Confeccionar en grupo un títere que luego se presentará al grupo total».

Si los niños son pequeños o aún no trabajaron en subgrupos en otras oportunidades es conveniente que cada uno realice su

propio títere acordando al interior de cada subgrupo qué tipo de títeres (de manejo) elegirán; otra opción posible es dividirse en los subgrupos según el tipo títeres (de manejo) deseado.

Puesta en común: Los pequeños grupos se reunirán en una ronda. Cada equipo presentará el títere que creó.

Guiados por el títere del docente comentarán su nombre y otros datos que hayan surgido en la creación grupal. Los títeres quedarán en la sala para ser utilizados por el grupo en el próximo encuentro.

Síntesis: El docente acentuará el valor de la tarea grupal y la riqueza de la creación compartida. El valor de la creación del muñeco y de las características del personaje.

Materiales:

Títeres de Manopla: Material de base: bolsas de papel madera, bolsas de leche dadas vuelta, cajas de cartón, medias de algodón, manoplas de cocina.

Títeres de Dedo: Material de base: guantes viejos, guantes descartables, dediles de goma eva.

Material para decorar ambos sistemas de manejo: botones, lanas, goma Eva, marcadores, pegamento, tijera.

• SEGUNDO ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

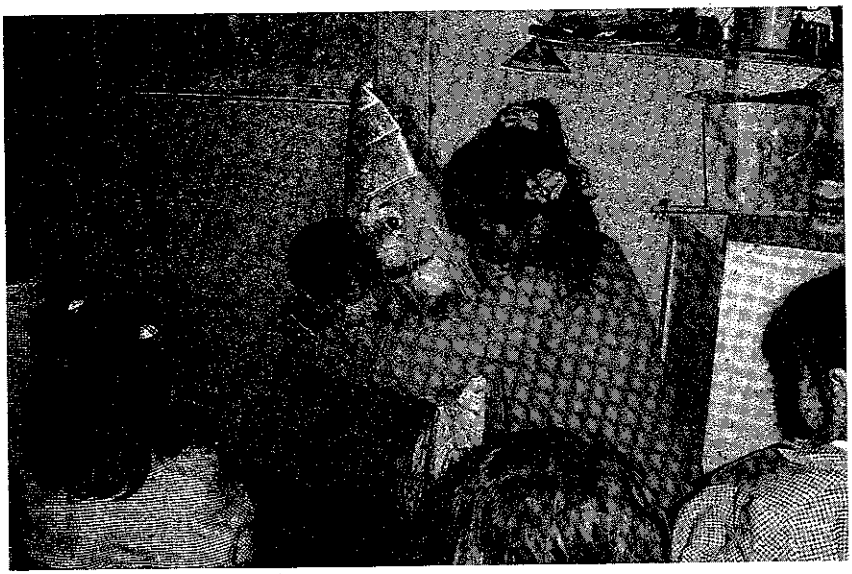
Dinámica: Trabajo en grupo total con padres u otros adultos significativos para los niños.

En la sala estarán todos los títeres fabricados por el grupo, ordenados en mesas según los sistemas de manejo. Será necesario un títere por niño por lo que se sumarán, de ser necesario, los títeres de la sala (privilegiando hayan sido fabricados por los niños en distintas actividades previas).

Consignas:

Ingresarán los padres con los niños con una música de fondo.

«Observar y explorar los diferentes títeres».



• Trabajo desarrollado por Elena Santa Cruz en el marco del Proyecto de Innovacion del Jardin Maternal del IES J B justo del GCBA coordinado por Laura Pitluk

ACTIVIDAD 2:

Parte A:
Dinámica: trabajo individual y en parejas.

Consignas:
«Tomar —cada niño y familiares— el títere con el que deseen jugar. Buscarle una voz y una manera de moverse que lo caracterice. Conectarse con otro títere».

Parte B:
Dinámica: trabajo en pequeños grupos y en grupo total.

Consignas:
«• Unirse en pequeños grupos y establecer diálogos entre los personajes.
• El títere del docente comenzará a unir a los diferentes grupos hasta llegar a unir a todos en un grupo total.
• Una vez reunidos realizarán una ronda con los títeres y cantarán una canción conocida por el grupo cuya música sonará en el grabador».

Puesta en común: El docente pedirá a los diferentes niños y familiares que comenten qué personaje de la sala eligieron y por qué. Invitará a otros a que compartan qué sintieron jugando con los títeres creados por sus hijos y qué aprendieron de esta experiencia.

Síntesis:
El docente comentará diferentes momentos compartidos y el valor de la creación infantil, la revalorización que para ellos significa ver a sus familiares expresándose «junto a ellos» con sus producciones, y el valor del juego como puente de unión y afecto entre todos.

Materiales:
- Títeres fabricados por los niños.
- Equipo de música con canciones conocidas por el grupo.

Cierre, devolución y evaluación del taller

- Trabajo desarrollado por Elena Santa Cruz en el marco del Proyecto de Innovacion del Jardin Maternal del IES J B justo del GCBA coordinado por Laura Pitluk

• Trabajo desarrollado por Elena Santa Cruz en el marco del Proyecto de Innovacion del Jardin Maternal del IES J B justo del GCBA coordinado por Laura Pitluk

Taller
«Un cuento con títeres»

Duración: 2 encuentros de 1 hora y media cada uno.

Objetivos:
Que los niños:
- Experimenten la posibilidad de crear un cuento con títeres;
- Logren realizar un trabajo grupal con la participación de todos.
- Organicen las distintas partes del cuento y la participación de los títeres en la puesta en escena.

Contenidos:
- Posibilidades del títere como puente a la comunicación y la expresión individual y grupal.
- Creación de un cuento e integración de los títeres en el mismo.

• PRIMER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: trabajo en grupo total.

Se les presentarán a los niños distintos cuentos ya conocidos por ellos, con mucha variedad de personajes.

Consigna: «Seleccionar un cuento con el objetivo de representarlo con títeres nivel grupal».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: trabajo individual y en pequeños grupos.

Consignas:
- «Definir en forma grupal los personajes que forman parte del cuento seleccionado y cuál realizará cada niño». (Se nombrará el personaje y cada pequeño podrá decidir cuál quiere realizar)
- Se confeccionarán en forma individual (un títere por nene) los distintos personajes en técnica simple (como, por ejemplo, Títere de media).

Puesta en común: Se mostrarán a todo el grupo las producciones, recordando los personajes del cuento y el valor de la tarea grupal para la confección de la totalidad de los personajes.

Materiales:
- Medias de algodón del tamaño de los niños.
- Lanas, botones, pegamento, goma Eva.
- Cuentos conocidos por el grupo (de los cuales se seleccionará uno).

• SEGUNDO ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Al ingresar los niños encontrarán todos los títeres que han realizado dispuestos sobre unas mesas al costado de la sala.

Consigna: «Observar y explorar los diferentes títeres».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

El docente recordará el cuento seleccionado y los títeres realizados para la puesta en escena del mismo

Consignas:
- «Se invitará a cada niño a buscar su personaje.
- El docente se sentará en el frente de la sala y comenzará a narrar el cuento.
- Invitará a los niños a acercarse con su títere a medida que sean nombrados en el texto.
- Cada niño tendrá un tiempo para que su títere se muestre y actúe». *Esto lo realizará sucesivamente cada subgrupo. Primero se observará la producción de un subgrupo, el resto de los niños podrán decir sus opiniones o preguntas, por último se expresa el subgrupo autor y se continúa con otro subgrupo.*

Puesta en común: El docente explicitará los pasos ya realizados poniendo frente a todo el grupo las producciones de títeres y revalorizando la tarea en conjunto. Se retomarán las semejanzas y diferencias entre los distintos subgrupos. De ser posible, si la actividad es filmada, podrán ver el resultado total entre todos.

Síntesis: del trabajo realizado.

Materiales:
- Bolsas de papel madera.
- Botones, lanas, pegamento, marcadores, papeles de colores.
- Equipo de música y música de fondo instrumental para la puesta en escena del cuento.
- De ser posible filmar la actividad para ser observada posteriormente por el grupo.

Cierre, devolución y evaluación del taller.

«El juego hace referencia a un movimiento de vaivén que se repite continuamente, un ir y venir, donde ni uno ni otro extremo son la meta final» (Gadamer, 1998).

PARTE III

Relatos de experiencia y algunas propuestas más a modo de ejemplo

Capítulo 14

Mis experiencias trabajando con la modalidad taller

MARTA VORRASI

Después de mi capacitación en servicio donde comencé a conocer esta forma de trabajar de la mano de Laura Pitluk, tenía muchos temores, pensaba que era muy difícil.

Mi primera experiencia fue con las familias porque me parecía que los adultos iban a comprender mejor la dinámica. Trabajamos sobre *valores*. Conversamos sobre amor, solidaridad, igualdad, libertad, honestidad, verdad. El contexto: Jardín de Infantes Integral N° 10, Distrito Escolar 5°, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, familias muy carenciadas.

Lamenté no haber grabado la puesta en común de los tres grupos y con qué orgullo mostraban el producto: pósters con figuras recortadas de revistas, dibujos, escritos de manos temblorosas que poco sabían escribir.

Creo que el taller sirvió para que los familiares tomaran confianza, pudieran animarse a expresarse en grupo, participaran.

Con los niños experimento cada año y me sorprendo con los logros. Particularmente me inclino por los talleres de Literatura, ya que siento que son mi fortaleza, las consignas de producir cuentos en los diferentes grupos creando personajes y relatos, incorporando personajes de diferentes cuentos. Los resultados muestran la creatividad de los niños, se entusiasman por participar y, como ponen mucho de los que les pasa a ellos, los conozco mejor.

Comparto un ejemplo. Escucharon el cuento de «La princesa Sukimuki». Eran nenes de la sala de 5 años, Jardín de Infantes Integral N° 2, Distrito Escolar 5°, GCBA.

Consigna: «Crear otro cuento a partir de los personajes del cuento escuchado».

Grupo 1:

«La princesa no se quiere casar y se escapa a buscar a la mariposa. El príncipe la sigue y se convierte nuevamente en mariposa y entonces la princesa lo reconoce y se casa con él. Tienen un bebé que juega con el papá. El esposo le regala un anillo a la princesa. La mamá le da un remedio al bebé que estaba enfermo y se cura. Salen a pasear en bici y el príncipe se cae. El bebé lloraba, pero la mamá lo puso en la cama y se durmió con el osito regalado. La mamá cura al papá. Y todos vivieron felices.»

Grupo 2:

«Se casan y tienen un bebé: Juki, y después otro, Chuky, y después otro, Cuchi. Después se van a comer milanesas con puré. El príncipe le regaló una margarita a Sukimuki, una casa de color celeste y un anillo de oro, porque la quiere mucho. A la noche se fueron a bailar y más tarde a descansar.»

Puesta en común: Cada grupo cuenta su cuento. (Las maestras coordinadoras de los grupos escriben el cuento).

De todas mis experiencias implementando talleres, las más significativas fueron las vividas en el Jardín Maternal N° 6, Distrito Escolar 5°, GCBA (Ex Casa Cuna). Fue en el año 2003. Los nenes pasan muchas horas allí; luego de las 17,30 h quedaban pocos en la planta alta, salas de 3, 4 y 5 años. Queríamos realizar actividades que pudieran interesar a todos y que pudiéramos realizar juntos. Se me ocurrió implementar talleres; mis compañeras tenían ganas pero desconfiaban de que los pequeños de distintas edades se integraran para trabajar. Llamé a Laura y vino a asesorarnos. Creamos el proyecto que presento a continuación. Mis compañeras de trabajo en este proyecto fueron Soraya Ciuccio, Claudia Villalba, Liliana Tomassi y Gabriela Ramirez».

Proyecto: «Trabajamos con la modalidad taller»

Objetivos:

Que los niños
- Trabajen en grupos heterogéneos con niños de diferentes edades para una mayor comunicación entre ellos.
- Trabajen en forma individual, en parejas, en subgrupos, interactúen, se expresen creativamente.
- Intenten respetar el trabajo propio, el del otro y la producción grupal.
- Sientan placer al expresarse, producir y crear.

Contenidos:
- Interacción activa en subgrupos.
- Producción compartida, individual y subgrupal.
- Uso de herramientas.
- Aceptación de diferentes puntos de vista.
- Realización compartida de proyectos.
- Anticipación y distribución de roles.

Se realizaron talleres de Literatura, Títeres y Expresión Corporal, cada uno con objetivos específicos que no voy a enumerar ahora.

Realizamos con los nenes algunas *actividades previas*: les explicamos cómo íbamos a trabajar, que debían elegir el taller donde comenzarían a participar, y que luego rotarían. Juntos preparamos las consignas para identificarlos.

En el taller de Literatura les contamos cuentos donde se identificaban personajes, acciones, secuencias importantes.

En el taller de Títeres les mostramos diferentes clases de títeres, algunos hechos por nenes en años anteriores. Los exploraron, los utilizaron en representaciones que surgieron espontáneamente.

En el taller de expresión corporal utilizamos diferentes trozos musicales y bailamos con distintos elementos.

Evaluación:

Los nenes mayores ayudaban a los más pequeños, todos estaban entusiasmados (nosotras también), en el día a día surgían los productos, el intercambio y la comunicación constantes.

Trabajamos toda la segunda mitad del año y la culminación fue una muestra informal en la cual estaban presentes algunos padres, ya que durante el año

fueron invitados a presenciar lo que hacían los nenes. Presentamos cuentos inventados por los nenes, utilizados en presentaciones con los títeres que habían hecho y desde la expresión corporal que surgió. Como los chicos eran retirados en diferentes horarios, cuando llegaban los padres, a lo mejor estaban trabajando y los invitábamos a pasar; a veces se entusiasmaban por participar, sabían que desarrollábamos talleres.

Han pasado tres años y cada vez que veo a mis compañeras de entonces recordamos aquella experiencia: «Los talleres de Marta Vorrasi, Soraya Ciuccio, Claudia Villalba, Liliana Tomassi y Gabriela Ramirez».

Capítulo 15

Nuestra experiencia en talleres integrados

ANA PAULA AVENDAÑO y MÓNICA BEATRIZ CORRAL [1]

La idea de realizar talleres integrados, con niños de 3, 4 y 5 años, nos produjo grandes temores y contradicciones, pese a pertenecer al Jardín de Infantes Integral N° 1, Distrito Escolar 9°, en el cual siempre se realizan propuestas creativas e innovadoras.

Después de mucho pensar, optamos por realizar uno de literatura, cuya propuesta consistió en crear un cuento, confeccionar los personajes, y realizar una escenografía para posteriormente representarlos.

Al planificar el taller, fijamos los objetivos a lograr, los contenidos de trabajo y las actividades que desarrollaríamos en los cuatro encuentros acordados. Así llegó el día del primer encuentro, que todas esperábamos con mucha expectativa, por ser la primera vez que se implementaría esa dinámica de trabajo en el jardín.

Al finalizar la secuencia de los cuatro talleres, evaluamos los logros y las dificultades que se presentaron, y nos dimos cuenta de que la propuesta había resultado por momentos exigente para los niños más pequeños, y que era necesario brindar otro tipo de material, más concreto. De todas maneras, como estaba acordado, llevaríamos a cabo otros cuatro encuentros, con otro grupo de niños; éstos, sin dudas, resultaron más satisfactorios después de haber realizado los ajustes necesarios (en relación a las consignas, y al material de trabajo).

1. Jardín de Infantes Integral N°1, Distrito Escolar 9°, GCBA.

Y así llegamos al segundo cuatrimestre, durante el cual implementaríamos nuevos talleres, también en dos períodos de cuatro encuentros.

Decidimos cambiar de rubro, optamos por realizar uno de construcciones. Esta vez tuvimos en cuenta que el material fuera apropiado para todos los niños, por eso elegimos trabajar, en los primeros dos encuentros, con figuras de telgopor, y con palillos de madera. La primera propuesta consistió en realizar construcciones libres, en parejas. Como el material resultó muy atractivo, la mayoría de los niños se dedicó a seleccionarlo y a realizar construcciones. Los niños quedaron muy entusiasmados, con ganas de volver al taller; a nosotras también nos resultó gratificante.

En el segundo encuentro, complejizamos la propuesta proponiéndoles que armaran en subgrupos, medios de transporte (autos, aviones, trenes, barcos) con el mismo material utilizado en el encuentro anterior. Algunos lo realizaron en forma individual, pero hubo quienes pudieron establecer acuerdos ¡Todo un logro! En el momento de la puesta en común, varios niños comentaron cómo las realizaron, y establecieron semejanzas y diferencias entre las producciones. Nuevamente, niños y docentes sentimos satisfacción al concluir el taller.

Al iniciar el tercer encuentro, presentamos el nuevo material (cajitas de cartón, papeles de colores, tijeras, y cola vinílica), y les propusimos a los niños que se agruparan según las construcciones realizadas en el taller anterior (por ejemplo, todos juntos, los que hicieron autos). La consigna fue, entonces, armar nuevamente medios de transporte; y preparar un espacio, sobre planchas de cartón, para cada uno (por ejemplo: vías para los trenes). Aunque fue necesario ir rotando por los subgrupos para reflexionar sobre las características de los mismos, este momento favoreció el intercambio entre los niños al tener que compartir el mismo espacio. Esta vez fueron más los niños que establecieron acuerdos, y los que participaron en la puesta en común comentando cómo realizaron las producciones.

Paulatinamente, fuimos sintiéndonos más a gusto con la propuesta de talleres, porque comprobábamos que se favorecía la integración entre los niños; y porque se alcanzaban los objetivos propuestos.

Y llegó el último encuentro, en el cual se les ofreció materiales (papeles de colores, tijeras, cola vinílica) para agregar detalles a las producciones realizadas en el encuentro anterior. Realmente nos entusiasmó la creatividad con la que trabajaron los niños; los medios de transporte quedaron completos y coloridos. ¡Todo un logro!

Estos cuatro encuentros los llevamos a cabo con otro grupo de niños, que también disfrutaron de la propuesta.

Compañeras de otras salas nos comentaban el entusiasmo que manifestaban sus alumnos al concurrir al taller de construcciones, situación que nos causaba mucha alegría.

Nosotras comprendimos que, para llevar adelante una propuesta de talleres integrados, es necesario considerar los intereses y posibilidades de las distintas edades, a fin de unificarlos en una misma propuesta pedagógica; dar consignas de trabajo claras, para que todos los niños las comprendan; y brindar materiales simples, concretos y de fácil manipulación. También aprendimos que mediante esta dinámica de trabajo pueden, paulatinamente, establecerse acuerdos básicos significativos de modo que los niños se inicien en el trabajo en equipo.

Para realizar esta propuesta de talleres integrados contamos con el asesoramiento de la capacitadora Laura Pitluk, especialista en talleres integrados de la Escuela de Capacitación y Perfeccionamiento Docente del GCBA.

Adjuntamos las planificaciones de los talleres realizados.

Taller de producción literaria

Coordinadoras: Ana Paula Avendaño (1° y 3° encuentros, turno mañana) y Mónica Corral (2° y 4° encuentros, turno tarde).

Duración: 4 encuentros.

Objetivos:
Que los niños:
- Trabajen en subgrupos interactuando activamente.
- Creen un cuento.
- Logren confeccionar los personajes del cuento y armar la escenografía.
- Ppuedan representar el cuento creado.

Contenidos:
- Integración a un proyecto compartido.
- Cooperación en el trabajo en subgrupos.
- Creación de un cuento.
- Producción compartida: confección de personajes y escenografía.

• **PRIMER ENCUENTRO**

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Consigna: «Se leerá un cuento. Se conversará sobre el contenido del mismo, haciendo hincapié en los personajes y momentos claves del relato».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en subgrupos.

Consigna: «Se les propondrá a los niños que creen un cuento diferente al leído, con las posibilidades de incorporar otros personajes y lugares».

La coordinadora pasará por los subgrupos para registrar los distintos cuentos y propondrá comenzar a crear los personajes con el material disponible (cola vinílica, cartulina, papeles de color, marcadores, etc.) en un sector de la sala. Mientras la coordinadora registra un cuento los otros subgrupos irán realizando las producciones de los personajes.

Puesta en común: Cada subgrupo contará al resto de los niños el cuento creado. También se observarán el inicio de la confección de algunos personajes.

Síntesis: La coordinadora guiará a los niños mediante preguntas para que establezcan semejanzas y diferencias entre los distintos cuentos.

• **SEGUNDO ENCUENTRO**

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Consigna: «Se retomará el cuento original y se leerán los distintos cuentos creados».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en los mismos subgrupos del primer encuentro.

Consigna: «Se les ofrecerá la posibilidad de, si lo desean, cambiar o agregar algo al cuento. Los niños seleccionarán el material a utilizar (hojas, marcadores, tijeras, telas, lanas, papeles, cola vinílica, varillas), para terminar de confeccionar los personajes del cuento.

Puesta en común y síntesis: Cada grupo presentará sus personajes mencionando como fueron confeccionados y se establecerán semejanzas y diferencias.

• TERCER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Consigna: «Se observarán los personajes confeccionados en los encuentros anteriores y se les propondrá realizar una escenografía bidimensional para la puesta en escena que se realizará en el cuarto encuentro».

Materiales: papel afiche, papeles de regalo, cola vinílica, tijeras.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en los mismos subgrupos del segundo encuentro.

Consigna: «A partir de los materiales realizar un escenario, un lugar para la puesta en escena. La coordinadora pasará por los grupos ayudando a reflexionar sobre las características de cada lugar».

Puesta en común y síntesis: Se observarán los distintos fondos y los niños comentarán como fueron confeccionados. Se conversará sobre las características de cada lugar.

• **CUARTO ENCUENTRO**

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Consigna: «Se observarán los escenarios confeccionados en el encuentro anterior, describiendo las características de cada lugar y se les preguntará si desean completarlo».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en los mismos subgrupos del tercer encuentro.

Consigna: «Utilizando la escenografía, volver a narrar el cuento, representando cada final con los títeres de varilla».

Puesta en común: Cada subgrupo representará para sus compañeros espectadores, el cuento creado.

Síntesis, devolución y evaluación de los talleres: Se comentarán las vivencias que han tenido en el taller.

Taller de construcciones

Coordinadoras: Mónica Corral (1° y 3° encuentros, turno mañana) y Ana Paula Avendaño (2° y 4° encuentros).

Objetivos:
Que los niños:
- Exploren las posibilidades de juego y representación que les brinda el material.

- Se inicien en el desarrollo de formas de representación tridimensionales.
- Se inicien en los procedimientos más adecuados para la construcción; trabajen en subgrupos interactuando activamente.

Contenidos:
- Posibilidades de juego: apilar, equilibrar, representar.
- Características del material: forma, color, tamaño, peso.
- Formas de representación tridimensional: construcciones.
- Procedimientos para la construcción.
- Interacción activa en subgrupos. Producción compartida.

• PRIMER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Consigna: «Se mostrará a los niños el material que utilizarán: telgopor y palitos de madera, reflexionando sobre sus características y utilidad».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en parejas.

Consigna: «Se les propondrá a los niños que con el material realicen distintas construcciones, que al finalizar el encuentro desarmarán».

Puesta en común: Cada pareja mostrará su construcción y contarán a sus compañeros cuales fueron los procedimientos que utilizaron para realizarlas.

Síntesis: Se observarán todas las construcciones estableciendo semejanzas y diferencias entre las mismas. Luego se desarmarán para reutilizar el material en el próximo encuentro.

• SEGUNDO ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Consigna: «Se presentará el material: telgopor y palitos de madera conversando sobre sus características y las diferentes posibilidades de uso».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en parejas.

Consigna: «Se les propondrá a los niños que con el material realicen distintas construcciones, que podrán ser: casas, autos, barcos, trenes, aviones, según lo acuerden. Se explicitará que en este taller las construcciones quedarán armadas».

Puesta en común: Cada pareja mostrará sus producciones contando los procedimientos empleados para su realización.

Síntesis: Se agruparán las construcciones por clases (todos los autos, todos los aviones...) y se establecerán semejanzas y diferencias entre las mismas.

• TERCER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Consigna: «Se presentarán los nuevos materiales: cajitas y figuras de cartón de distintas formas y tamaños, papel glasé, papel barrilete y cola vinílica, conversando sobre sus características y las diferentes posibilidades de uso».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en subgrupos (todos los que hicieron aviones formaron un grupo, los que construyeron autos, otro, etc.).

Consigna: «Con el material construir los espacios para los objetos realizados en el segundo encuentro. Por ejemplo: los que hicieron autos, ¿qué podrían construir para que estos circulen? ¿Los que hicieron aviones? Ídem con cada objeto. Luego construirán nuevamente autos, aviones, trenes, casas, con cajitas y pedacitos de cartón».

Puesta en común: Cada grupo expondrá las construcciones conversando sobre las características de cada una.

Síntesis: Se establecerán semejanzas y diferencias entre los distintos espacios y las distintas construcciones de objetos. Luego les contaremos que las pintarán en el próximo encuentro.

• CUARTO ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Consigna: «Se observarán las distintas construcciones realizadas en el encuentro anterior y se les preguntará si desean agregar algún detalle dándoles la opción de agregar personas. Se presentará el material para pintarlas: témperas y pinceles».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en los mismos subgrupos del tercer encuentro.

Consigna: «Nombrar un encargado por grupo que se ocupará de buscar el material necesario para pintar las construcciones elegido por todo el subgrupo. Se les comentará que una vez terminadas las producciones quedarán en los rincones de las distintas

salas (una en cada sala por elección de ellos) para que puedan jugar con ellas todos los niños del jardín».

Puesta en común: Cada subgrupo expondrá las construcciones pintadas.

Síntesis, devolución y evaluación de los talleres: Se comentarán las vivencias que han tenido en el taller.

Capítulo 16

Algunas propuestas a modo de ejemplo

Laura Pitluk

Taller de construcciones con cartón

Docentes: Maria Paula Brillarelli y Andrea Sismonda. Jardín de Infantes Integral N° 1, Distrito Escolar 9°, GCBA.

Duración: dos encuentros.

Ojetivos:
Que el niño:
- Explore distintos materiales.
- Realice y complejice formas con volumen.
- Busque el diálogo para resolver conflictos.

Contenidos:
- Exploración de nuevos materiales y herramientas.
- Construcciones con volumen.
- Participación de actividades en subgrupos.

• PRIMER ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Consigna: «Se presentarán los materiales en el grupo total planteando la posibilidad de decorar de diferentes maneras tubos de cartón».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en subgrupos organizados según los materiales a utilizar (cada niño elige el subgrupo del cual participará según su interés por determinados materiales).

Materiales:
- *Subgrupo* 1: cajas, pinturas, pinceles y rodillos.
- *Subgrupo* 2: tubos de diferentes medida, pegamento y papel de revistas.
- *Subgrupo* 3: cajas con papeles de color.
- *Subgrupo* 4: tubos con distintas pinturas.

Consigna: «Pintar y revestir los materiales presentados».

Puesta en común: irán expresando y observando lo realizado en los diferentes grupos.

Síntesis: de lo trabajado.

• SEGUNDO ENCUENTRO

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Consigna: «Recordamos lo realizado en el taller anterior para luego indagar sobre las posibles construcciones que se pueden realizar con los elementos ya preparados».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en pequeños grupos.

Materiales: Pegamentos y cintas adhesivas, afiches y cartulinas, elegidos por los distintos grupos.

Consigna: «¿Qué podemos construir con todos los elementos ya preparados?».

Puesta en común: comentamos, observamos y exponemos las distintas producciones obtenidas en los diferentes grupos.

Síntesis, devolución y evaluación del taller

Taller de informática

Docentes: Mónica Petagana y Sandra Reynoso. Jardín de Infantes Integral N° 1, Distrito Escolar 9°. Agradecemos los aportes de Ana María Rolandi especialista en informática en Educación Inicial.

• **PRIMER ENCUENTRO**

Duración: aproximada, 1 hora y 15 minutos.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Duración: 25 minutos.

Materiales: software «Yo cuento» y computadoras.

Los docentes conversaremos con el grupo sobre la actividad que se desarrolla en la sala de informática.

Consigna: «Se mostrarán las computadoras, se indagará sobre saberes previos acerca de las partes que la componen. El docente mostrará las partes físicas y sus funciones. A modo de ejemplo, mostrará el software sobre el que se va a trabajar. Se les propondrá armar en los subgrupos historias (componer el escenario y colocar los objetos) en base a ese programa y se organiza la tarea en subgrupos».

Cabe aclarar, los niños ya trabajaron en sus grupos con sus docentes el primer acercamiento al programa a modo de exploración del mismo, y ya conocen al software.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en subgrupos constituido por cuatro niños de las distintas salas.

Duración: 40 minutos.

Materiales: computadoras, programas y diskettes.

Cada grupo utilizará distintas computadoras identificándose con imágenes que estarán pegadas en cada una de las máquinas.

Consigna: «Cada grupo tendrá que buscar con ayuda del mouse los distintos elementos que van apareciendo en el menú de opciones. Deberán turnarse para que cada uno pueda hacer su propio aprendizaje. A partir de las distintas opciones, los niños explorarán el programa e investigarán la utilización de las opciones y la función del "anula"».

Puesta en común: Se recorrerán las distintas computadoras y se comentará el procedimiento y las imágenes plasmadas de cada grupo.

Duración: 10 minutos.

Síntesis: Se comentará sobre la posibilidad de «guardar» el trabajo en distintos diskettes para armar una escena en el próximo encuentro. Uno de los niños de sala de 5 años (elegido por todos) será el encargado de hacerlo con la colaboración del resto del subgrupo.

• **SEGUNDO ENCUENTRO**

Duración: aproximada, 1 hora y 15 minutos.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Duración: 25 minutos.

Consigna: «Se retomarán las producciones anteriores, pero se variará la forma de presentarlo: todos observarán en una computadora lo realizado por cada grupo. Se plantea la posibilidad de que cada grupo pueda elegir un escenario para su historia».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en subgrupos constituido por cuatro niños de las distintas salas.

Duración: 40 minutos.

Materiales: software «Yo cuento» y computadora.

Consigna: «Seleccionar un escenario para el cuento, se insistirá sobre la necesidad de que cada subgrupo acuerde qué personajes y elementos colocará en esa escena, teniendo en cuenta que cada niño deberá participar accionando sobre el mouse por turno y consensuar con el resto».

Puesta en común: Se rotará por las computadoras para observar los productos.

Duración: 10 minutos.

Síntesis: Se conversará sobre los aciertos y dificultades observados y sobre la continuación del trabajo en un próximo encuentro donde se escribirá la historia.

El docente grabará en un diskette las distintas realizaciones.

• TERCER ENCUENTRO

Duración: aproximada, 1 hora y 15 minutos.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Duración: 25 minutos

Consigna: «Se propondrá, a partir de lo elaborado por cada grupo, que cada uno arme su propia historia. Se presentará el modo de armarlas y posibles ejemplos».

Cada docente se ocupará de acompañar rotativamente la tarea de 2 subgrupos, mientras cada docente sostiene la producción de uno de los subgrupos a su cargo el otro subgrupo irá conversando, buscando acuerdos e iniciando la tarea; cuando el primer subgrupo andamiado finaliza su producción (y el docente que lo coordina rota al otro subgrupo a su cargo) podrán retomar su historia o realizar otras acciones con las computadoras.

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en subgrupos constituido por cuatro niños de las distintas salas.

Duración: 40 minutos.

Materiales: software «Yo cuento» y computadora.

Consigna: «Sin utilizar la computadora y observando las producciones deberán crear una historia. Los docentes rotarán por los diferentes subgrupos tomando nota de los relatos. Durante ese lapso, mientras el resto aguarda su turno, podrán explorar otros elementos del menú de opciones».

Puesta en común: Se rotará por las computadoras para observar las producciones.

Duración: 10 minutos.

Síntesis: Se conversará acerca de que en el próximo encuentro cada grupo continuará enriqueciendo el trabajo en base al elaborado.

• CUARTO ENCUENTRO

Duración: aproximada, 1 hora y 15 minutos.

ACTIVIDAD 1:

Dinámica: Trabajo en grupo total.

Duración: 25 minutos.

Consigna: «Se plantea la posibilidad de enriquecer las escenas basándose en el/los relato/s. Se presentan diferentes opciones».

ACTIVIDAD 2:

Dinámica: Trabajo en los mismos subgrupos del encuentro anterior.

Duración: 40 minutos.

Consigna: «Completar las escenas ya comenzadas sin modificar el contenido de la historia».

Puesta en común: Se leerán y observarán los productos logrados y se guardan en los respectivos diskettes. Se evaluará la posibilidad de imprimir las diferentes producciones.

Síntesis, devolución y evaluación del taller

En estas fotos tomadas en el Jardín de Infantes Integral N° 1, Distrito Escolar 9°, GCBA podemos observar situaciones de los diferentes Talleres Integrados que se desarrollan (con el apoyo de la capacitación en servicio desarrollada por Laura Pitluk como integrante del CEPA Escuela de Capacitación del GCBA), de Juegos Matemáticos, de Teatro, de Magnetismo, de Collage, de Teatro de Sombras, de Producción de Cuentos, de Disfraces.

Taller de Teatro de sombras

Coordinado por: *Sandra Reynoso y Alejandra Del Persio*

- A partir de la exploración los niños pudieron expresarse con su cuerpo y con siluetas.
- Improvisaron pequeñas secuencias dramáticas logrando reconocer los componentes del teatro de sombras (la pantalla, la luz y los objetos).
- En subgrupos manejaron siluetas reconociendo diferentes distancias y la posición del titiritero.
- Representaron un cuento teniendo en cuenta el rol de espectador y el rol de actor, utilizando sonidos y distintas estenografías.

Taller de juegos teatrales

Coordinado por: *Ada Cordi, María Celia Cayre y Alejandra Araujo*

En estos encuentros los chicos pudieron:

- Expresarse a través de su cuerpo y sus gestos.
- Interpretar lo que otros niños quieren expresar por medio del lenguaje corporal y gestual.
- Seleccionar y usar distintos elementos que ayudan a la representación.
- Armar dentro del subgrupo una obra e intervenir en distintos momentos como actor o espectador.

Taller de juegos matemáticos

Coordinado por: *Daniela Campilogno y Andrea Vasquez Díaz*

La selección de juegos está relacionada con el objetivo que se propusieron las docentes:

- Poner a prueba los conocimientos matemáticos del grupo de niños.
- Generar situaciones matemáticas que presenten nuevos desafíos.
- Favorecer el respeto por las normas de juego.
- Desarrollar la capacidad de demora: saber esperar.

Taller de juegos y exploración con imanes

Coordinado por: *Noemí Rocca, Maria Victoria Pietropaolo y Cecilia Chalá*

A partir de la exploración, los chicos pudieron descubrir las propiedades del imán y comparar la reacción de distintos materiales frente al mismo.

Por medio de un cuadro de doble entrada quedaron registrados sus descubrimientos.

En los siguientes encuentros, los chicos construyeron juegos de carreras de autos, pesca y de caballos, utilizando las propiedades del imán para desplazar o atraer las piezas de cada uno de ellos.

Taller de collage

Coordinado por: *Ana Paula Avendaño y Mónica Beatriz Corral*

En estos encuentros los chicos pudieron:

- Apreciar trabajos realizados por otros niños empleando las técnicas de collage.
- Apreciar reproducciones de artistas plásticos realizados con dicha técnica.
- Explorar y reconocer la variedad de materiales que pueden enriquecer una imagen.
- Producir con esta técnica en forma individual y en pequeños grupos trabajos en bidimensión utilizando distintos materiales y herramientas.

Taller de literatura y dramatización

Coordinado por: *Mónica Petagna*

Los chicos pudieron:

- Caracterizar personajes.
- Dramatizar escenas.
- Crear historias.

CIERRE Y CONCLUSIONES

Me incorporé a la Subcomisión de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos en el año 1983, momento en el cual, llenos de esperanzas, retornábamos a la vida democrática. Era una época plena de sueños y proyectos que nos permitían intentar comenzar a reconstruir lo posible. Nos reencontrábamos con las posibilidades de intercambiar y disentir, de aceptar las diferencias y construir junto a los otros un mundo más justo y solidario. Buscaba un modo de participar en esa reconstrucción desde un espacio que se sustente en el pluralismo alejado de las divisiones políticas y las luchas por el poder. La APDH integraba personas con diferentes ideas y posiciones políticas reconocidas en el deseo de aceptar las diferencias en función de una idea en común: el respeto por los derechos de todos como personas con igualdad de posibilidades, y la aceptación de la diversidad respetuosa de lo que cada uno piensa, es y hace, siempre que se encuadre en los derechos humanos.

La modalidad de taller, reconocida en esa época como metodología participativa y respetuosa, se presentaba como una posibilidad interesante para trabajar con los otros, pensar conjuntamente y desarrollar actitudes solidarias. En este marco, se realizaban talleres de Educación por los Derechos Humanos con docentes y alumnos de los diferentes niveles del Sistema Educativo, con integrantes de diferentes organizaciones, de espacios de educación no formal y con todos los grupos interesados en repensar la vida y la educación desde la mirada de los Derechos Humanos.

En función de estas acciones, aprendí y me apropié de la modalidad de taller y su especial dinámica, desde la teoría y la práctica, desde la reflexión y la acción, como un aprendiz junto a un experto, que va vivenciando e incorporando aspectos de la mano de un coordinador que manifestaba un saber rico y cálido (vale mi especial agradecimiento a Susana Asborno, ya que nada es más importante que aprender acompañando al mejor maestro). Entonces comprendí que, como le sucede a muchos docentes, un gran número de las propuestas que desarrollaba con mis alumnos de Nivel Inicial (incluso los de las salas de 2 años) eran propuestas de taller, aunque yo no lo sabía, y reafirmé los aspectos ideológicos que ponen en juego las modalidades participativas y democráticas. El jardín en el cual trabajaba («I. L. Peretz») me enseñó desde siempre el valor de la ideología y la fundamental importancia de las situaciones áulicas ricas y respetuosas. Las escuelas de la Municipalidad de Buenos Aires me abrieron las puertas a seguir probando y encontrando nuevas posibilidades. Agradezco profundamente a mis compañeros, amigos y directivos que me acompañaron y sostuvieron en este proceso.

Inmediatamente después, llegó una nueva etapa, el acompañar como capacitadora la integración de los talleres que iban suplantando al juego trabajo, y a aquellos que intentaban resignificar las jornadas completas.

Ha pasado mucho tiempo y hoy nos encontramos en otra etapa, tal vez marcada por la necesidad de recuperar lo perdido: el placer por enseñar y aprender, el lugar del juego, la compatibilidad entre la cantidad de alumnos y las impactantes y dolorosas problemáticas que viven hoy las infancias, con la rigurosa necesidad de ocuparnos de los niños como sujetos de derecho en cada instancia y cada momento, la utopía de seguir creyendo en la posibilidad de construir un mundo mejor y buscar incansablemente estrategias para lograrlo, entendiendo que cada granito de arena marca una diferencia en el mundo que vamos conformando para nuestros niños.

En estas búsquedas, los talleres, como modalidad, siguen siendo una opción facilitadora y rica, un modo diferente de pensar las situaciones de enseñanza, un aporte al encuentro con el juego, el placer, la participación y las tareas cooperativas.

Una posibilidad de enriquecer las situaciones de enseñanza y los procesos de aprendizaje, es transformando la sala en un taller donde alumnos y docentes se reconozcan en lo producido y construyan conjuntamente los conocimientos sin perder el rol diferenciado que le compete a cada uno.

«Para construir un proyecto basado en y tendiente a la convivencia hace falta voluntad de conversar, tiempos para hacerlo y espacios que faciliten el encuentro» (Santos Guerra, 2006).

Decíamos en el libro *Aula Taller en el Jardín de Infantes* (Pitluk y Epsztein, 1991):

> «Las formas de pensar, sentir y hacer se adquieren socialmente y se modifican socialmente ante estímulos y requerimientos del contexto en el que se está interactuando. Es posible para el individuo modificar determinados hábitos, actitudes y modos de pensar, ¿por qué la escuela ha de quedar al margen de esto?».

Y aún nos debemos este desafío.

Sin embargo, la escuela sola no puede, y todos debemos comprometernos con estos cambios y estos logros.

> «Aunque reiteradamente decimos que la escuela tiene que ser el motor que impulse la transformación y la mejora de la sociedad, lo cierto es que la escuela sufre una presión social que dificulta sus movimientos innovadores» (Santos Guerra, 2006).

Desde la aceptación de la realidad, entonces, la búsqueda incansable de alternativas que modifiquen aquello necesario de superar, porque de eso se trata la tarea educativa y la de los educadores.

Y cada educador es un eslabón fundamental de este proceso de reconstrucción, porque es:

- *Testigo participante de los logros infantiles que pone en juego sus acciones desde la disponibilidad afectiva, lúdica y corporal.*
- *Constructor de los andamios que sostienen los aprendizajes de los niños.*
- *Responsable del desarrollo de propuestas de enseñanza de calidad que tengan lugar en la Zona de Desarrollo Próximo.*
- *Creador de espacios de seguridad sustentados en el respeto por lo que cada niño es y puede (Merieu, 1998).*
- *Ocupado en la promoción de lo humano desde la confianza en la educabilidad de todo sujeto (Merieu, 1998).*
- *Poseedor de una mano cálida que acompaña a los niños en su integración en el mundo.*
- *Proveedor de propuestas de enseñanza, ricas y respetuosas, que enriquecen los procesos infantiles.*

Esta concepción sobre el ser y el hacer docente se vincula estrechamente con la modalidad de taller que lleva implícita una actitud democrática. Aquellos docentes que aceptan el movimiento, la curiosidad, el intercambio, las dudas y las equivocaciones, deberían plantearse la intención de trabajar en talleres y animarse a probarlo, ya que esta modalidad es en sí misma un hacer democrático que se aprende desde la propia vivencia.

Y ¿esto nos aleja de la didáctica? Por supuesto que no, al contrario, nos acerca. Alicia R. W. de Camilloni (2007) escribe al respecto:

> «Presentamos a continuación nuestros argumentos a favor de la didáctica.
>
> Con ello nos proponemos demostrar que es una disciplina necesaria siempre que se construya de acuerdo con ciertas condiciones que le dan legitimidad.

1. La educación ha asumido variadas formas según los fines que la animan de acuerdo con las concepciones de sociedad, de cultura y de hombre que le sirven de sustento. Es así como, cuando estudiamos diferentes sistemas educativos organizados en el transcurso de la historia, encontramos que muchos se sustentan sobre diferentes formas de persuasión y que algunos adoptan, incluso, modalidades de adoctrinamiento. Observamos que, con frecuencia, el logro de los fines ha primado sobre la consideración de la ética de los medios pedagógicos y que, cuando esto ocurre, es porque una ideología de la eficacia ha tendido a privilegiar los resultados a costa de la consideración de la correspondencia entre la modalidad de la formación que se brinda y la libertad del sujeto. Si, por nuestra parte, creyéramos que todas las formas de influencia sobre las personas, independientemente de las posibilidades que ellas otorguen al despliegue de disposiciones personales y del respeto a su libertad, pueden ser consideradas modalidades legítimas de educación, entonces podríamos afirmar que la didáctica no es necesaria.

2. Como sabemos, se puede enseñar de diferentes maneras y, de hecho, esto ocurre. A partir de la lectura de obras pedagógicas, de relatos o de observaciones directas, estamos en condiciones de afirmar que se enseña y se enseñó empleando diversos métodos en el transcurso de la historia, en distintos pueblos y en cada época. Y que aun hoy se enseña recurriendo a una gran cantidad de estrategias de enseñanza diferentes. Si creyéramos que todas las formas y modalidades de enseñanza que existen tienen el mismo valor, esto es, que son igualmente

eficaces para el logro de los propósitos de la educación, entonces la didáctica no sería necesaria» ... (hemos seleccionado del libro sólo dos justificaciones, por considerar que iluminan específicamente todo lo desarrollado en este libro).

Las modalidades en que se sustentan nuestras decisiones y la puesta en marcha de las propuestas educativas, ponen en juego nuestras posturas, nuestras creencias, nuestras prioridades; no son neutras, no son inocentes, y dejan huellas importantes en los procesos y logros de nuestros alumnos; por eso implican un inmenso desafío y una increíble responsabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

Anzieu, D. (1997) *La Dinámica de los grupos pequeños.* Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.

Argentina. GCBA, Secretaría de Educación (2001 y 2002) *Diseño curricular para la educación Inicial. Marco General. Dos y tres años. Cuatro y cinco años.*

Argentina. GCBA, Secretaría de Educación (1996) *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial.*

Argentina. MCBA, Secretaría de Educación (1989) *Diseño Curricular para la Educación Inicial.*

Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Subcomisión de Educación. (1989) *Talleres de vida. Educación por los Derechos Humanos. Cuadernos para la práctica 1.* Buenos Aires.

Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Comisión de Educación. (1993) *Talleres de vida. Educación por los Derechos Humanos. Cuadernos para la práctica 2.* Buenos Aires. Comisión integrada por: Asborno, Bestene, Breetz, Di Carlo, Epsztein, Fernández, Friszman, Herbón, Lacroix, Méndez, Pitluk, Schroeder, Rubino.

Berdichevsky, P. y L. Pitluk (2000) *Talleres en el Jardín.* Colección de 0 a 5. La educación en los primeros años, año 3, N° 30. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Boggino, N. (coord.) (2006) *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula.* Homo Sapiens. Rosario.

CABANELLAS, C. e I. ESLAVA (comps.) (2007) *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía.* Graó. Barcelona.
CAMILLONI, A. y otras (2007) *El saber didáctico.* Paidós. Buenos Aires.
COPPA, G. y C. DÍAZ (1998) *El ambiente y las Ciencias Naturales.* Colección Didáctica. Actilibro. Buenos Aires.
CULLEN, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación.* Paidós. Buenos Aires.
FENSTERMACHER, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En: WITTROCK, M. (1989) *La investigación en la enseñanza I.* Paidós, MEC. Madrid, Barcelona.
GADAMER, H. G. (1998) *La actualidad de lo bello.* Paidós. Buenos Aires.
GALEANO, E. (1989) *El libro de los abrazos.* Siglo XXI. España.
GÁLVEZ, G. (1994) "La didáctica de las matemáticas" En: PARRA, C. e I. SÁIZ (1994) *Didáctica de matemáticas.* Paidós. Buenos Aires.
HARF, R.; E. PASTORINO y otros (1996) *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica.* El Ateneo. Buenos Aires.
KANTOR, D. (1987) "Jardín de infantes: El autoritarismo que se filtra". En: *Educoo* N° 6. Cooperativa de trabajo en educación. Buenos Aires.
KOHAN, S. A. (2006) *Taller de Lectura: el método.* Alba Editorial. Barcelona.
LERNER, D. (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: CASTORINA, J. A.; E. FERREIRO; M. BOBL DE OLIVIERA; D. LERNER (1996) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate.* Paidós. Buenos Aires.
MALAJOVICh, A. (2000) "El juego en el Nivel Inicial". En: MALAJOVICH, A. (2000) (comp.) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial.* Paidós. Buenos Aires.
MEIRIEU, PH. (1998) *Frankestein Educador.* Alertes. Barcelona.
PASEL, S. y S. ASBORNO (1990) *Aula Taller.* Aique. Buenos Aires.
PICHON-RIVIÉRE, E. y A. QUIROGA (1985) *Psicología de la vida cotidiana.* Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
PICHON-RIVIÉRE, E. (1985) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1).* Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
PITLUK, L. (2006) *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo.* Homo Sapiens. Rosario.
——— (2006) "La enseñanza en el Nivel Inicial: sus especificidades". En: BOGGINO, N. (coord.) (2006) *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula.* Homo Sapiens. Rosario.
PITLUK, L. y S. EPSZTEIN (1989) *Aula Taller en el Jardín de Infantes.* Troquel. Buenos Aires.

REVISTA TRAYECTOS (2006) *Caminos alternativos para la Educación Inicial,* N° 4, abril de 2006. Trayectos. Buenos Aires.

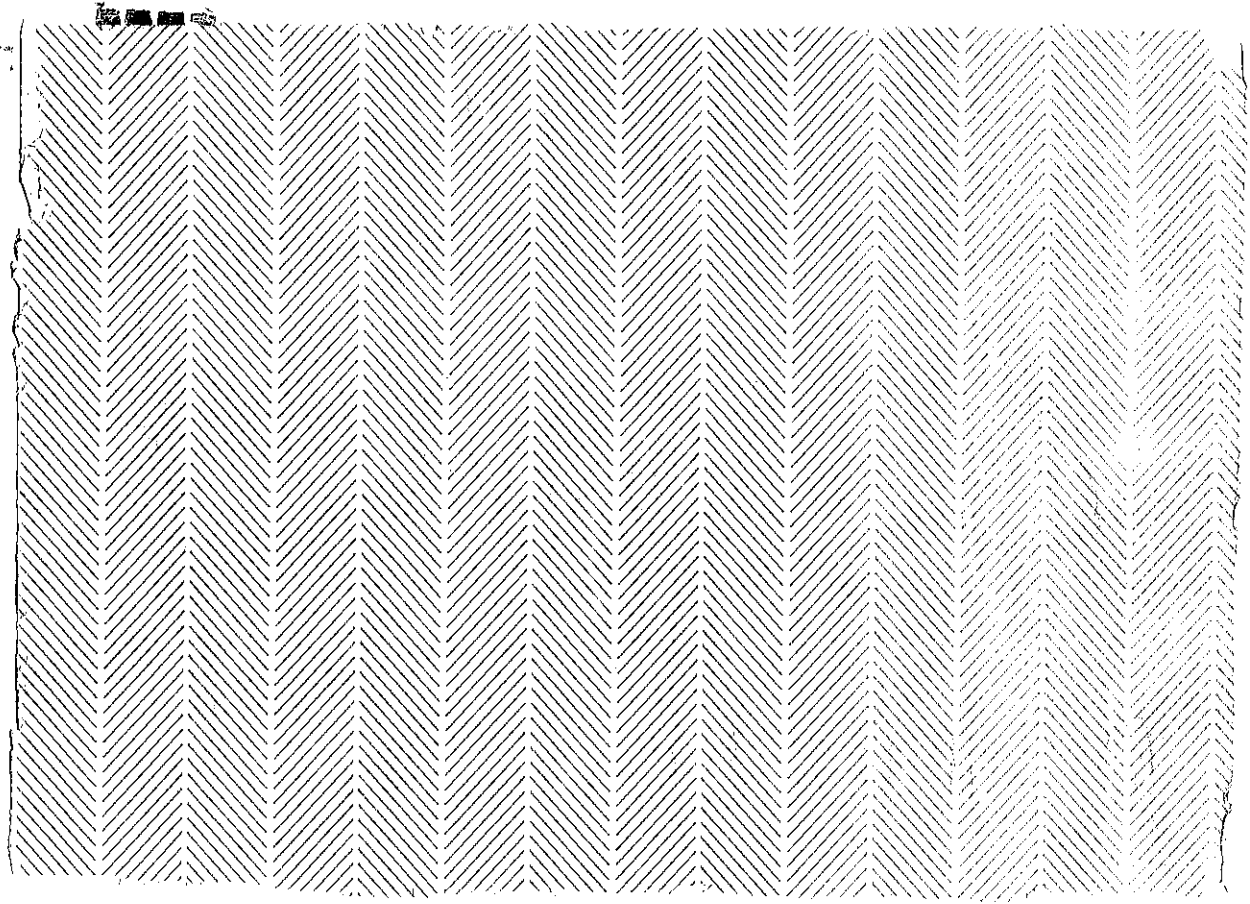
ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento.* Paidós. Barcelona.

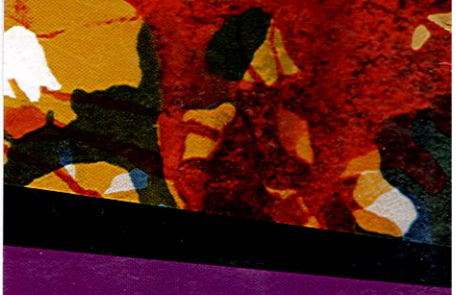
TRUEBA MARCANO, B. (2000) *Talleres integrales en Educación Infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar.* Ediciones de la Torre. Madrid.

VIEYTES DE IGLESIAS, M.y S. G. LÓPEZ BLASIG DE JAIME (1992) *Ciencias Naturales en el ciclo inicial.* Actilibro. Buenos Aires.

WEISSMANN, H. (1993) "Los alimentos y la química". En: *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones.* Paidós. Buenos Aires.

ZABALZA, M. (1997) "Los diez aspectos claves para una educación infantil de calidad". En: *Calidad en la educación infantil.* Narcea. Madrid.





Viene de solapa de tapa

¿Qué pasa con el juego en la Educación Inicial? (Hola Chicos). Coautora de los libros *Aula Taller en el jardín de Infantes* (Troquel, 1991) y *Talleres de Vida* 1 y 2 (APDH). Ha publicado *Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años* (Novedades Educativas, 2007) y *La Planificación didáctica en el Jardín de Infantes* (Homo Sapiens, 2006).

Dirige la Colección «Educación Inicial» (Homo Sapiens) y la Revista *Trayectos, caminos alternativos para la Educación Inicial.* Coordina la Serie «Trayectos, caminos alternativos para la Educación Inicial». Dirige y coordina «Travesías Didácticas, creando huellas en la Educación Inicial».

Educación inicial

Este libro recupera, explicita y enriquece las posibilidades de la modalidad de taller como una propuesta que se opone a la enseñanza tradicional y a las propuestas lineales y pasivas. Los talleres implican la posibilidad de aprender con los otros en un marco participativo y democrático, se basan en la posibilidad de elegir entre opciones e interactuar en el pequeño grupo en función de una tarea que implica una producción compartida. Se sustentan en la construcción de una trama grupal que sostiene los procesos individuales, en la puesta en común de ideas y acciones, en una asunción y adjudicación de roles no rígida, en la comunicación, la exploración, el disfrute y el juego. Rescatan los valores tendientes a formar sujetos participativos, autónomos y solidarios en función de metas basadas en actitudes cooperativas, recordando que los procesos de enseñanza y aprendizaje no son neutros y que la ética y el conocimiento deben recorrer un camino conjunto y complementario.

ISBN 978-950-808-547-4

9 789508 085474

HomoSapiens EDICIONES